Paulo Sérgio Dutra
Tatiane Lebre Dias
Suely Dulce de Castilho
(Organizadores)

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES e TECNOLOGIAS

Desafios Históricos e Contemporâneos nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil





EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES E TECNOLOGIAS



Fundação Universidade Federal de Rondônia

Reitor

Ari Miguel Teixeira Ott

Vice-Reitor

José Juliano Cedaro



Editora da Universidade Federal de Rondônia

Conselho Editorial

Membros

Lou-Ann Kleppa (Letras UNIR)

Ariana Boaventura Pereira (Libras UNIR)

Ricardo Gilson da Costa Silva (Georafia UNIR)

Marli Lúcia Tonatto Zibetti (Psicologia UNIR)

Márcio Secco (Filosofia UNIR)

Pedro Ivo Silveira Andretta (Biblioteconomia UNIR)

Carlos Alexandre Barros Trubiliano (Intercultural UNIR)

Gean Carla Silva Sganderla (Biologia UNIR)

Eliane Gemaque Gomes Barros (Biblioteca UNIR)

Xênia de Castro Barbosa (História/ IFRO)

Leandro Soares Moreira Dill (FAPERO)

Paulo Sérgio Dutra Tatiane Lebre Dias Suely Dulce de Castilho (Organizadores)

EDUCAÇÃO, DIVERSIDADES e TECNOLOGIAS:

Desafios Históricos e Contemporâneos nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil

1ª Edição





Porto Velho-RO 2020 Copyright © Paulo Sérgio Dutra, Tatiane Lebre Dias, Suely Dulce de Castilho (Organizadores), 2020.

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei nº9.610/98.

A aceitação das alterações textuais e de normalização bibliográfica sugeridas pelo revisor é uma decisão do autor/organizador.

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte

E24 Educação, Diversidades e Tecnologias: Desafios Históricos e Contemporâneos nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil / Paulo Sérgio Dutra, Tatiane Lebre Dias, Suely Dulce de Castilho, organizadores. — 1. ed. — Cuiabá: Editora Sustentável; Porto Velho: EDUFRO, 2020. 248 p. : il. color.

Vários autores.

ISBN: 978-65-87539-04-1 (EDUFRO)

ISBN: 978-65-87418-03-2 (Editora Sustentável)

- 1. Educação História. 2. Prática pedagógica. 3. Tecnologia educacional.
- 4. Ensino Centro-Oeste brasileiro. 5. Ensino Norte brasileiro. I. Dutra, Paulo Sérgio.
- II. Dias, Tatiane Lebre. III. Castilho, Suely Dulce de.

CDU 37(811+817)

Ficha Catalográfica elaborada pelo Bibliotecário Jordan Antonio de Souza - CRB1/2099

Produção editorial I Editora Sustentável

Edição e design gráfico I Téo de Miranda

Obra original da capa (detalhe) I Gervane de Paula

Revisão e normalização I Josemir Almeida Barros

Jorge Lago Fonseca Nilce Vieira Campos Ferreira

Diagramação I Editora Sustentável



Editora Sustentável www.editorasustentavel.com.br Fone: + 55 (65) 98159-9395 editorasustentavel@gmail.com





Edufro - Editora da Universidade Federal de Rondônia BR 364, Km 9,5, Campus Unir 76801-059 - Porto Velho - RO Tel.: (69) 2182-2175 www.edufro.unir.br edufro@unir.br

Editora filiada



PREFÁCIO

Na segunda década do Século XXI emergiram diversas situações no Brasil, por um lado o caos, por outro os avanços científicos. A epidemia do vírus zika assustou a sociedade, estudiosos e pesquisadores do mundo todo se debruçaram nos princípios da ciência e intensificaram as investigações. No Brasil, foi identificado como causa de microcefalia. Esse é um dos exemplos sobre a importância das atividades científicas nas universidades públicas.

Frente ao contexto de caos financeiro e total desrespeito das autoridades públicas aos trabalhadores da educação, a universidade pública foi acusada de promover a balbúrdia. Houve e há tentativas de silenciamento de múltiplas vozes que clamam por justiça, igualdade e equidade social.

Outro exemplo sobre a importância da universidade é a presente obra que reúne investigações de grupos que acionaram repertórios teóricosmetodológicos resultantes de investimentos intelectuais de jovens e de jovens há mais tempo para as produções científicas. As pesquisas qualitativas aqui divulgadas demonstram o rigor, a coerência e a seriedade de pesquisadoras e pesquisadores.

É característico que frente ao contexto de caos instituído no Brasil dos dias atuais, pesquisadores das ciências humanitárias atentos aos episódios políticos e sociais continuem a produzir e a comunicar ciência. O traço distintivo de enfoque nas pesquisas ora apresentadas é tributário do pensamento de Paulo Freire. Jovens investigadores assumiram os desafios da contemporaneidade e contribuíram de modo instigante e notório, a partir de diferentes recortes teóricos-metodológicos, para denunciar e propor possíveis e necessárias saídas diante de questões emergentes no campo da Educação.

Não há dúvidas de que os pensamentos externados nos diversos capítulos sustentam redes de saberes e sabores e abordam com maestria as experiências científicas e apontam para uma identidade coletiva, articulada entre as regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil.

Podemos verificar a importante aproximação entre investigações e debates, em torno de questões políticas e sociais, consequentemente a busca por soluções. O livro é o encontro de vozes e estabelece debates sobre as necessidades de consolidação de políticas públicas no campo da Educação em suas diversas vertentes.

Os capítulos do livro "Educação, diversidades e tecnologias: desafios históricos e contemporâneos nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil"

explicitam significativos componentes da ação educativa no tempo presente; consequentemente nos remete a necessidade de continuarmos a confrontar a crise do paradigma do pensamento fechado/duro defendido por autoridades públicas reacionárias, mas confrontados nas sabedorias das redes que tecemos, e nas quais sonhamos e lutamos por dias melhores.

A obra apresenta significativas ideias e nos instiga ainda mais para exteriorizarmos as necessidades de novas formas de pensamento a partir das liberdades, dos direitos e do respeito as diferenças. Boa leitura!!!

Josemir Almeida Barros Prof. da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

SUMÁRIO

PRE	Josemir Almeida Barros	V
APR	RESENTAÇÃOPaulo Sérgio Dutra Tatiane Lebre Dias Suely Dulce de Castilho	1
CUI	RTE I - ABORDAGENS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, RRÍCULOS E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO CIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – ANA	6
1	NOVAS E VELHAS TECNOLOGIAS NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS COM BEBÊS: UM OLHAR PARA O COTIDIANO DA CRECHE	7
2	SABERES, PRÁTICAS E ATIVIDADES ESCOLARES: UM OLHAR PEDAGÓGICO NO GRUPO ESCOLAR CORONEL CARNEIRO/UBERLÂNDIA/MG	.22
3	EDUCAÇÃO E LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E INTERATIVA: UMA ANÁLISE DA AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – ANA Marinete Maria da Guia Campos Barros Epaminondas Matos Magalhães	.32
Par	TE II - ABORDAGENS SOBRE LEITURAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO	.46
4	PROPOSTA PEDAGÓGICA COM O USO DE TABLETS POR ALUNOS E PROFESSORES	.47
5	LEITURA E FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS Kelsse Nathanielly Boffulin Ana Luíza Artiaga Rodrigues da Motta	.61
6	ESPAÇOS DO LEITOR NA ESCOLA E MODOS DE LER: ALGUNS ACHADOS DE PESQUISA Rose Jane Caldeira Marcia Machado de Lima	.73
7	O TESTE CLOZE COMO INSTRUMENTO DE AFERIÇÃO DE COMPREENSÃO LEITORA	.83

Par	RTE III - ABORDAGENS SOBRE EDUCAÇAO DE JOVENS E ADULTOS	.98
8	MEMÓRIAS DE JOVENS MULHERES QUE DESISTIRAM DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	.99
	Maria das Graças Campos	
9	TRAJETÓRIAS LABORAIS E FORMATIVAS DOS EDUCANDOS DO PROEJA IFG - CÂMPUS INHUMAS	112
	RTE IV - ABORDAGENS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS IDENTIDADE E RMAÇÃO DE LEITORES	139
10	ETNOSABERES: IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES QUILOMBOLAS	140
11	IDENTIDADES EM TRÂNSITO: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE LEITORES	157
	RTE V - ASPECTOS E ABORDAGENS SOBRE EDUCAÇÃO E STÓRIA DA EDUCAÇÃO1	169
	EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: PRINCÍPIOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins Nilce Vieira Campos Ferreira	170
	ESCOLAS MULTISSERIADAS FECHADAS: AÇÕES POLÍTICAS E DESDOBRAMENTOS ECONÔMICOS EM RONDÔNIA 1 Silvana de Fátima dos Santos Josemir Almeida Barros	186
14	ENSINO DE ECONOMIA DOMÉSTICA PARA MULHERES EM CUIABÁ, MATO GROSSO (1889 – 1930): O SILÊNCIO MAIS PROFUNDO É O DO RELATO 2 Cleicinéia Oliveira de Souza Letícia Cristina de Oliveira Nilce Vieira Campos Ferreira	200
15	PRETOS E PARDOS LETRADOS NA CIDADE DE CUIABÁ NOS OITOCENTOS 2 Paulo Sérgio Dutra	215
SOE	BRE AUTORAS E AUTORES ORGANIZADORES	233
SOE	BRE AUTORAS E AUTORES	234

APRESENTAÇÃO

Esta obra Educação, diversidades e tecnologias: desafios históricos e contemporâneos nas regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil apresenta-se configurada em torno de um conjunto de textos advindos de pesquisas e/ou experiências investigativas de Pesquisadoras e Pesquisadores oriundos das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil, articulados a grupos de pesquisas e redes que procuram desenvolver suas pesquisas que se voltam à realidade dessas regiões. Nesse sentido, o livro congrega textos que versam sobre uma série de temáticas, frutos de pesquisas realizadas em diversos estados que compõem essas regiões. Assim, reunidos em cinco partes apresentamo-los a seguir.

A esse respeito, ressalta-se que os textos que o leitor e a leitora encontrarão nesta obra possuem uma coerente articulação, compreendendo a aproximação de as temáticas abordadas como forma de organização da obra como um todo, para tornar o exercício de leitura mais próximo das conexões entre os recortes e temas aos quais autoras e autores recorreram para a produção de seus artigos.

Assim os artigos seguem recortes temáticos considerando os desafios vivenciados na educação das regiões Centro-Oeste e Norte considerando temáticas que a grosso modo, perpassa todos os textos: as questões educacionais e seus desafios frente às diversidades, às etnicidades, às questões de gênero, às tecnologias e seus empregos na contemporaneidade. A obra é composta de cinco partes.

Na parte 1, Abordagens sobre práticas pedagógicas, currículos e percepções docentes sobre a avaliação nacional de alfabetização – ANA, discutindo Tecnologias na Educação e Leitura como Prática Social, o texto intitulado: Novas e velhas tecnologias nas ações pedagógicas com bebês: um olhar para o cotidiano da creche, das autoras Ana Flávia Moreira Camargo e Juracy Machado Pacífico traz questões que evidenciam como as tecnologias estão inseridas no cotidiano escolar na educação infantil, de 0 a 3 anos, em três turmas de uma EMEI da cidade de Ji-Paraná/RO. O estudo das autoras aponta que o desenvolvimento integral da criança ocorre por meio do contato com os adultos e seus pares, a partir de brincadeiras, rotinas, valores e pela possibilidade de interação com o que lhes desperta interesse.

O texto intitulado: Saberes, práticas e atividades escolares: um olhar pedagógico no Grupo Escolar Coronel Carneiro/Uberlândia/MG da autora Geovanna de Lourdes Alves Ramos, aborda questões relacionadas aos recursos de aprendizagem no ensino de Ciências, como práticas e elementos pedagógicos, partindo da relação entre educação e os diferentes sujeitos sociais,

que compunham o cotidiano escolar do Grupo Escolar Coronel José Teófilo Carneiro, na cidade de Uberlândia/MG, em meados dos anos de 1960. Para tanto, a autora recorreu à análise de documentos que versavam sobre assuntos da administração, escrituração, organização escolar, programa de Ensino, planos de lição, métodos e processos, e outras atividades características dos processos de ensino e aprendizagem.

No texto Educação e leitura como prática social e interativa: uma análise da Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA, de autoria de Marinete Maria da Guia Campos Barros e de Epaminondas Matos Magalhães. Nesse sentido, Barros e Magalhães trataram de identificar as concepções de leitura que permeiam a Avaliação Nacional da Alfabetização e os conhecimentos que os docentes possuíam acerca das habilidades de leitura cobradas neste instrumento avaliativo, comparando com as práticas de leitura em sala de aula.

Na parte 2, Abordagens sobre leituras e tecnologias na educação, o texto de Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini, também discutindo o uso de tecnologias, apresenta sua pesquisa a partir de uma análise de Proposta pedagógica com o uso de tablets por alunos e professores e apresenta dados de uma pesquisa exploratória realizada em uma escola privada de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, a partir de o Projeto UNOi Educação que está estruturado a partir de três processos: Cultura Digital, Inteligência em Rede e Avaliação, cuja proposta atende todo o currículo, em todas as disciplinas, da educação infantil ao ensino médio.

Já no texto denominado **Leitura e funcionamento da língua na produção de sentidos**, de autoria de Kelsse Nathanielly Boffulin e Ana Luíza Artiaga Rodrigues da Motta, as autoras investigam, abordam e exploram distintas práticas de leitura. As autoras assinalam que a linguagem tem a sua opacidade constitutiva e que os sentidos não estão fixos ao texto, mas são produzidos no jogo das formações discursivas e como, tal compreendem que leitura, tanto está significada e relacionada ao texto, bem como à produção de sentidos, em suma, à historicidade.

Temos ainda o texto intitulado: **Espaços do leitor na escola e modos de ler: alguns achados de pesquisa**, das autoras Rose Jane Caldeira e Marcia Machado de Lima que buscam compreender questões relativas à leitura em duas escolas localizadas na cidade de Porto Velho/RO, reportando análises de formas vivenciadas em práticas de leituras nos anos iniciais.

Fechando esta segunda parte, o texto **O teste** *Cloze* como instrumento de aferição de compreensão leitora de autoria de Renata Francisca Ferreira Lopes e

Tatiane Lebre Dias apresenta parte de seus estudos a respeito do *Teste Cloze* como instrumento utilizado na avaliação de desempenho de leitura com crianças, adolescentes e jovens brasileiros. As autoras buscaram compreender o quantitativo de pesquisas produzidas sobre este tema, evidenciando os objetos estabelecidos em cada um dos trabalhos encontrados entre os anos de 2008 e 2017.

Na parte 3, Abordagens sobre Educação de Jovens e Adultos, o texto intitulado: Memórias de jovens mulheres que desistiram da Educação de Jovens e Adultos, as autoras Enerci Candido Gomes e Maria das Graças Campos abordam resultados de uma pesquisa realizada em uma escola localizada na parte central da cidade de Várzea Grande/MT e outra da cidade de Cuiabá. As autoras destacam que os estudos e os dados coletados na fase documental e nas entrevistas realizadas evidenciaram a existência de um número expressivo de jovens mulheres entre 18 e 25 anos de idade que abandonaram a escola, sem concluir o ensino médio, na Educação de Jovens e Adultos. A partir de análise de dados destacam que há certa instabilidade no que diz respeito à moradia, acesso à unidade escolar, entre outros fatores, que possivelmente podem contribuir para a não permanência e conclusão do ensino médio na modalidade de ensino EJA.

Em Trajetórias laborais e formativas dos educandos do PROEJA IFG - Câmpus Inhumas, as autoras Heliane Braga Coelho e Maria Emília de Castro Rodrigues estudaram as implicações da ação pedagógica do IFG - Câmpus Inhumas na afirmação ou negação da permanência de educandos no Proeja. Desse modo, as autoras buscaram compreender algumas questões, tais como: quem eram os sujeitos, de onde vinham, as memórias sobre suas trajetórias formativas e laborais, o sentido do retorno à escola, o que esperavam e quais dificuldades encontraram durante o percurso dos estudos. Coelho e Rodrigues procuraram compreender também como essas estudantes avaliavam as contribuições do currículo em seu processo formativo e inserção no mercado de trabalho.

Na parte 4, Abordagens sobre relações raciais identidade e formação de leitores, o texto intitulado: Etnosaberes: importância na formação de docentes quilombolas, das autoras Gonçalina Eva Almeida de Santana e Suely Dulce de Castilho. Neste texto, as autoras abordam a formação continuada de professores e professoras, considerando as experiências vivenciadas por docentes de uma escola estadual quilombola, do município de Nossa Senhora do Livramento/MT. Castilho e Santana assinalam que o texto é uma contribuição para o debate acerca de a formação docente de uma forma geral, particularmente em relação à formação continuada de professoras e professores quilombolas.

Identidades em trânsito: questões étnico-raciais na formação de leitores, texto de autoria de Renalto Ferreira Bina Junior e Epaminondas de Matos Magalhães, apresenta uma análise de obras literárias, a partir de uma escola municipal da cidade de São José dos Quatro Marcos/MT e discutem identidade negra à luz da Lei 10.639/2003. Categorias como potencialidade humanizadora, letramento literário e pensamento crítico reflexivo foram balizadores que encaminharam as discussões no texto desses autores.

Na parte 5, Aspectos e abordagens sobre Educação e História da Educação o primeiro texto Educação superior brasileira: princípios de internacionalização nas políticas educacionais para o Ensino Superior, as autoras Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins e Nilce Vieira Campos Ferreira partem de uma pesquisa documental e bibliográfica, na qual discorrem, a partir de uma breve perspectiva histórica, a forma como se tem caracterizado a implementação da internacionalização da educação superior no Brasil.

O texto Escolas multisseriadas fechadas: ações políticas e desdobramentos econômicos em Rondônia, de Silvana de Fátima dos Santos e Josemir Almeida Barros, apresentam o acelerado desaparecimento das escolas multisseriadas no município de Ariquemes/RO. A autora e o autor abordam questões relativas ao processo histórico de ocupação e produção agrícola na região. Contudo, advogam que as questões agrárias e o direcionamento de políticas públicas tornam o processo de fechamento dessas escolas impositivo, uma vez que estão a serviço de uma lógica explorada pelo capital.

Em Ensino de Economia Doméstica para mulheres em Cuiabá, Mato Grosso (1889 – 1930): o silêncio mais profundo é o do relato, Cleicinéia Oliveira de Souza, Letícia Cristina de Oliveira e Nilce Vieira Campos Ferreira indagam como ocorreu a educação das mulheres na cidade de Cuiabá, Mato Grosso. As autoras recorreram, sobretudo, aos relatórios de presidentes de província, à imprensa oficial disponível no site da Biblioteca Nacional Digital, para buscar conhecer como a educação das mulheres ocorria na dianteira da economia doméstica, na capital mato-grossense, no final do século XIX e meados do século XX, momento no qual as questões políticas e religiosas permeavam e influenciavam os rumos da educação feminina.

O texto **Pretos e pardos letrados na cidade de Cuiabá nos oitocentos** de Paulo Sérgio Dutra principia trazendo um contributo à temática diversidades e raça ao apresentar o universo de pretos e pardos letrados na cidade de Cuiabá/MT, nos oitocentos, um universo que conforme o autor,

era constituído por parcela significativa da população negra. Para apresentar este cenário, o autor percorreu, principalmente, notícias veiculadas nos periódicos mato-grossenses entre 1850 e 1890 e, certificou-se de que pretos e pardos eram maioria entre os escolarizados, bem como estavam inseridos em diversos espaços sociais, na capital da Província mato-grossense, além de identificar que ocupavam diversos cargos na burocracia provincial.

Prezado leitor e prezada leitora, como vocês puderam observar, os textos que compõem esta coletânea aparecem reunidos em cinco partes. Destacase, nos textos apresentados, os esforços de pesquisadores e pesquisadoras das regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil que aparecem explícitos, buscando compreender e analisar questões relacionadas à educação de mulheres, jovens e adultos, relações raciais, leituras e tecnologias, práticas pedagógicas, currículos, identidade negra, formação de leitores, formação de professores quilombolas, entre outras questões que perpassam seus textos e orientaram pesquisas no âmbito da educação nessas regiões.

Destarte, ampliar diálogos e horizontes, aglutinar esforços e compartilhar experiências, constituem-se o objetivo central desta produção. A você cara leitora e caro leitor, ensejamos que os trabalhos aqui reunidos possam aguçar sentidos. Boa leitura!

Paulo Sérgio Dutra Tatiane Lebre Dias Suely Dulce de Castilho

PARTE 1

ABORDAGENS SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, CURRÍCULOS E PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – ANA

CAPÍTULO 1

NOVAS E VELHAS TECNOLOGIAS NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS COM BEBÊS: UM OLHAR PARA O COTIDIANO DA CRECHE

Ana Flávia Moreira Camargo Juracy Machado Pacífico

Introdução

Este artigo integra uma pesquisa desenvolvida a partir do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEEProf), da Universidade Federal de Rondônia, que objetivou analisar a presença das tecnologias nos espaços e nas ações pedagógicas das educadoras de bebês e crianças pequenas como ferramentas contributivas para a aprendizagem e desenvolvimento infantil. A pesquisa foi desenvolvida no Município de Ji-Paraná/RO, que, segundo o último Censo do IBGE, realizado em 2010, apresentava uma população estimada em 132.667 habitantes, e destes, aproximadamente 9.217 crianças de zero a quatro anos de idade.

Observamos que, mesmo com tantas crianças na faixa etária de zero a quatro anos, o único berçário público existente, até o ano de 2018, era o Centro Municipal de Educação Infantil Nosso Lar, inaugurado em 2014, que atende 17 crianças na faixa etária de 06 meses a 01 ano de idade. A oferta é insatisfatória para o atendimento de Educação Infantil do município, pois somadas as turmas da Creche e Pré-escolas de toda a rede pública, o município atende apenas 7,8% da população de zero a quatro anos de idade. É fato que o atendimento à creche restringe-se praticamente às crianças de três anos de idade, ficando as crianças de zero a dois (02) anos sem atendimento público, exceto por umas poucas atendidas no referido Centro Municipal.

Sabemos que a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 a Educação Infantil no Brasil passou a ser direito das crianças, de suas famílias e dever do Estado, mas no que tange às crianças de zero a três anos, a escolarização ainda é uma escolha da família, o que não deixa de ser uma obrigação do Estado, não justificando sua omissão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no Art.º 4, Inciso I¹, define que a Educação Básica obrigatória e gratuita é a que compreende a idade dos 4 (quatro) aos

¹ Já considera as alterações realizadas e apresentadas na Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.

17 (dezessete) anos de idade, organizada em pré-escola, ensino fundamental, ensino médio. (BRASIL, 1996).

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, além da LDB (Lei n° 9396/96 de 26 de dezembro de 1996) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n° 8.069 de 13 de Julho de 1990), outras leis foram sendo fomentadas e aprovadas no intuito de assegurar o direito e visibilizar a importância à educação infantil. Destacamos como importantes, o último Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014, e a Lei n° 13.257, de 8 de março de 2016, que dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. No entanto, tais instrumentos jurídicos ainda não são suficientes para a concretização de uma educação infantil de zero a cinco anos, pública e gratuita para todas as crianças.

As instituições de Educação Infantil dedicadas às crianças de zero a três anos, as creches ou jardins de infância, como também são chamadas, desde os primórdios do seu surgimento foram vistas como um espaço para manter por algumas horas bebês e crianças, filhos de mães, principalmente, pobres, que necessitavam trabalhar e buscavam um local onde pudessem deixar os filhos para receberem os cuidados básicos diários relativos à higiene e alimentação. Assim, as creches foram vistas pela sociedade como entidades assistencialistas e não como espaços educativos e de cuidados, coordenados por profissionais da educação. (COUTINHO, 2017).

Percebemos que tais concepções se constituíram historicamente, e isso foi, ao longo do tempo, tornando-se, de alguma forma, a identidade dos espaços dedicados às crianças menores de quatro anos. Porém, desde da LDB nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996) as creches passaram a integrar a educação escolar e desde então vem-se tentando construir uma nova identidade para estes espaços coletivos, pois hoje estes são espaços também educativos, ou seja, que cuidam e educam crianças de zero a três anos de idade.

A creche deve buscar consolidar e oferecer possibilidades de desenvolvimento integral das crianças, de modo que estas possam ter suas capacidades plenamente desenvolvidas. Essas possibilidades de desenvolvimento de capacidades são garantidas com a presença de materiais disponíveis e pelo uso que deles as educadoras fazem no espaço da creche.

É nesse contexto que se inserem as tecnologias, sejam elas digitais ou não, mas que se constituem em todo instrumento criado e utilizado para facilitar ou melhorar a vida dos seres humanos. Contextualmente, quando nossos ancestrais desenvolviam novas técnicas e instrumentos, mesmo que hoje consideradas rústicas, estavam projetando e criando tecnologias. (KENSKI, 2003).

Com isso, buscamos neste texto refletir sobre a organização do espaço e o uso de tecnologias presentes na creche que contribuem com a promoção da aprendizagem e desenvolvimento infantil, em especial, da criança de zero a três anos.

As tecnologias no espaço da creche

O Art.º 208 da Constituição Brasileira de 1988 estabelece que a educação é um direito subjetivo de todos, pois independentemente da idade, todas as pessoas têm direito a frequentar uma instituição escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996 (BRASIL, 1996) organiza a educação em níveis e modalidades e estabelece que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, reconhecendo a importância da educação escolar institucionalizada e intencional para a criança em seus primeiros anos.

Por razões já apontadas neste texto, consideramos que é necessário que fiquemos alertas sobre aspectos como garantia do direito, atendimento e sobre a cultura de creche, espaço para bebês e crianças pequenas:

O lugar específico para bebês ainda está, como eles, engatinhando principalmente em nosso país onde não há uma cultura totalmente estabelecida sobre essa prática e ainda é polêmica a questão: "Bebês podem ir as creches?". O espaço do bebê em instituições de educação já tem um caminho percorrido com algumas histórias para contar e outras para a serem construídas a partir de muita experiência e transformações nas políticas públicas. (ORTIZ; CARVALHO, 2012, p. 15).

Os aspectos apresentados pelas autoras destacam a invisibilidade da creche nas políticas públicas e a cultura da rejeição, por parte da sociedade, em inserir uma criança ainda em seus primeiros meses de vida em instituição escolar. Além desses fatores culturais, a infraestrutura das creches é um dos aspectos ainda precários, o que vai de encontro às necessidades das crianças na faixa etária de zero a três anos, que requerem espaços suficientes para movimentos amplos e de materiais que estimulem o desenvolvimento, criatividade e imaginação, além de lugares próprios para banho, alimentação, sono, entre outros. Tais necessidades são apontadas há mais de duas décadas em documentos oficiais, com destaque para o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que em 1998 já orientava: "A instituição deve criar um ambiente de acolhimento que dê segurança e confiança à criança, garantido a oportunidade de experimentar, brincar e relacionar-se." (BRASIL, 1998, p. 27).

A Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que coloca a educação infantil obrigatória para as crianças de quatro e cinco anos, define criança como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, brinca imagina, fantasia, deseja aprende, observa, experimenta, narra questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009, p. 12).

Esse ser criança a ser considerado nas instituições de educação infantil, inclusive na creche, necessita, portanto, de espaços e materiais que considerem o que são, pois do contrário, têm diretos e são sujeitos históricos, mas não usufruem disso em seu processo de desenvolvimento.

O desenvolvimento infantil está frequentemente sendo debatido por diversas instituições e pesquisadores de instituições públicas e privadas, bem como por representes de órgãos e instituições representativas da criança e da infância, na perspectiva de explicar como o processo complexo de desenvolvimento de bebês e crianças pequenas acontece e como os processos educativos são fundamentais nessa fase. As discussões atuais já concretizam que esse momento da vida da criança bem pequena influenciará o seu desenvolvimento para o resto da vida.

Ao nascer, a criança "[...] recebe de seu pai e de sua mãe uma informação genética que lhe permite fazer parte da espécie humana." (BASSEDAS; HUGUET; SOLÉ, 1999, p. 22), e essas informações hereditárias, influenciadas pelo meio, promoverão o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Com isso, para que o desenvolvimento aconteça são necessárias sucessivas aprendizagens, sendo essas, condições prévias para o desenvolvimento. Os trabalhos e discussões desenvolvidos diversos autores reafirmam que o meio social em que a criança vive potencializa suas aprendizagens.

Neste contexto, a formação do eu é compreendida nos processos de interação e negociação com os 'outros', ou seja, a sociedade e a cultura. Especialmente a partir do trabalho de Vygotsky, é possível identificar o 'nascimento cultural' do bebê, a partir do substrato biológico (essencialmente corporal) que o constitui. (GUIMARÃES, 2009, p. 6).

As reflexões de Guimarães (2009) mostram que o desenvolvimento da criança se estabelece por meio do contato com os adultos no ambiente em que está inserida, mas também com seus pares.

Horn (2017, p. 18) destaca que "as crianças são agentes sociais, ativos e criativos, que produzem suas próprias culturas infantis enquanto contribuem para a construção das sociedades adultas". Nessa direção, enfatizando as crianças como inseridas em uma cultura, mas também produtoras de cultura, Sarmento (2004) ressalta que

As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível. É por isso que o lugar da infância é um entrelugar [...], o espaço intersticial entre dois modos - o que é consignado pelos adultos e o que é reinventado nos mundos de vida das crianças - e entre dois tempos - o passado e o futuro. (SARMENTO, 2004, p. 10).

As partir das considerações dos autores acreditamos que os espaços destinados às crianças devem estar preparados para que a interação social entre os pares se estabeleça no cotidiano e, prioritariamente, nas instituições de educação infantil.

Com isso, se espera dos e das docentes que atuam em instituições de Educação Infantil, mais especificamente em creches, que sejam educadores responsáveis por uma prática de cuidados, aliada aos processos educativos das crianças, possibilitando às mesmas o desenvolvimento de suas percepções e habilidades.

Conforme destaca Ortiz e Carvalho (2012, p. 103), "o bebê começa brincando com os próprios sentidos, num crescente jogo de descobertas, ao brincar, faz laço com o mundo ao seu redor, com aqueles que se relacionam e com o universo cultural."

A partir de tais pressupostos, podemos inferir que a organização dos ambientes das instituições de Educação Infantil muito revela sobre sua proposta pedagógica e sobre as concepções de criança, educação e desenvolvimento infantil. Além disso, revela também a concepção de mundo e de ser humano do(a) educador(a) que ali atua. De alguma forma, todo "[...] professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula." (HORN, 2004, p. 61).

Sabemos que todo indivíduo precisa de cuidados ao nascer, mas que, além dos cuidados essenciais, dada as características da espécie humana, quando pensamos no espaço da creche, a educadora é a mediadora responsável em realizar a interação da criança com o mundo que a cerca, possibilitando que conquiste sua liberdade e construa, aos poucos, sua autonomia.

Contudo, a creche é um espaço em que a criança experimenta (ou poderá experimentar) infinitas possibilidades de vivencias. Reconhecer que os diversos materiais dispostos nesses espaços compõem o conceito de tecnologia é importante para o pensar intencional das ações pedagógicas desenvolvidas. E é assim que compreendemos o termo tecnologia no contexto da creche:

O termo 'tecnologia', aqui, refere-se a tudo aquilo que o ser humano inventou, tanto em termos de artefatos como de métodos e técnicas para estender a sua capacidade física, sensorial, motora ou mental, assim facilitando e simplificando seu trabalho, enriquecendo suas relações interpessoais, ou simplesmente lhe dando prazer. (CHAVES, 1999, p. 30).

A partir desta definição notamos que a tecnologia está presente no cotidiano do(a) educador(a) em diversas maneiras. Está inserida na creche na forma de materiais e brincadeiras que o/a educador(a) planeja e executa em seu plano de aula. A criança, no ambiente da creche, tem curiosidade em conhecer, em estabelecer laços, vínculos com o meio que está inserida, e os materiais vem ao encontro dessas necessidades possibilitando o desenvolvimento e as diferentes aprendizagens.

Além disso as tecnologias digitais atualmente invadem os espaços da creche e interferem, contribuem e nos colocam a repensar o cotidiano, dentre elas, a televisão, computadores, rádios, celulares, internet entre outros.

Assim, se consideramos tecnologia como um termo que abrange conceito mais amplo, podemos considerar que a tecnologia está presente em qualquer artefato que auxilie o ser humano na execução de suas tarefas. (KENSKI, 2003). Com isso, na creche não é diferente, pois os diversos materiais que compõem esse espaço podem ser classificados como tecnologias em suas diferentes formas e aplicações.

Método e procedimentos

A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva a partir dos princípios da pesquisa-ação, já que é considerada "[...] uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino [...]." (TRIPP, 2005, p. 443).

De modo mais abrangente, a pesquisa-ação é entendida como:

Pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20).

As definições acima impõem a necessidade da participação dos sujeitos de dada comunidade onde se pretende desenvolver a pesquisa, a fim de que sejam sujeitos participativos na construção do conhecimento e na resolução dos problemas encontrados. Portanto, a pesquisa foi realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Nosso Lar, no município de Ji-Paraná, em Rondônia, que dispõe de salas de aula e equipe docente de três educadoras, sendo que as professoras foram partícipes no levantamento de problemas e na busca de soluções para os mesmos².

Os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), com as orientações sobre a pesquisa, que foram lidas para todos. O TCLE possibilitou a participação de maneira voluntária sem qualquer tipo de bonificação, bem como sem obrigatoriedade de permanência, de maneira que, a qualquer momento, o participante poderia declinar da participação na pesquisa. Os dados da pesquisa completa foram levantados e produzidos a partir de vários instrumentos, mas neste texto apresentamos somente um recorte a partir de observações da prática das educadoras no ambiente de trabalho, que foram registradas em um diário de campo. Sobre a observação, consideramos que foi fundamental para nosso estudo, pois "na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias do sujeito, pode tentar apreender sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações." (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

As informações organizadas a partir das observações evidenciaram aspectos relacionados às tecnologias utilizadas pelos professores no cotidiano da creche que serão apresentados e discutidos nos próximos itens.

² O projeto foi submetido para aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa com seres humanos (CEP), a fim de que fosse avaliados possíveis danos aos envolvidos, em atendimento à Resolução do Conselho Nacional de Saúde 466/2012, que trata da Pesquisa envolvendo seres humanos. A aprovação do CEP foi dada pelo parecer de número 2.585.937.

O cotidiano da creche:

um olhar para as tecnologias presentes nas vivências e experiências dos bebês e demais crianças

Nossas observações nos levaram a uma primeira impressão e constatação: a de que a infraestrutura e os materiais na escola de Educação Infantil são componentes fundamentais para as práticas pedagógicas dos quais a educadora se apropria com vistas ao desenvolvimento do bebê, seja para priorizar as relações sociais e as interações ou como um meio de controle e domínio da turma de bebês, com finalidade de garantir a segurança.

As abordagens ancoradas em Vygotsky (1984) mostram que o meio social é um fator que incide sobre o desenvolvimento das crianças. Durante a fase de observação foi evidenciado que a rotina é componente diário da educação infantil, cada prática e atividade tem um determinado tempo que é estabelecido para ser feito naquele período. "A existência de uma sequência temporal é outra característica das rotinas de educação infantil. Em geral há uma sequência entre as atividades, a qual está previamente estabelecida e segue um padrão." (BARBOSA, 2006, p. 144).

A Resolução 05/2009 do CNE (BRASIL, 2009) orienta que as instituições de educação infantil devem promover um espaço educacional que tem papel indissociável no exercício do cuidar e educar. Por outro lado, o espaço pode ser uma faca de dois gumes a depender da proposta pedagógica da instituição e do que as professoras fazem a partir dos espaços e materiais disponíveis:

O espaço físico é o lugar do desenvolvimento de múltiplas habilidades e sensações e a partir da sua riqueza e diversidade, ele desafia permanentemente aqueles que o ocupam. Esse desafio constrói-se através dos símbolos e das linguagens que o transformam e recriam continuamente. Também como elemento dessa função simbólica, o espaço pode funcionar como um lugar de vigilância ou de controle, como quando é pensado para disciplinar os corpos e as mentes, ou para auxiliar na melhoria da produção. Os espaços e os ambientes não são estruturas neutras e podem reproduzir, ou não, as formas dominantes como os experimentamos. (BARBOSA, 2006, p. 120).

Percebe-se que os espaços e ambientes criados e montados para o berçário materializam-se a partir das concepções das professoras, concepções estas que muitas vezes nem elas mesmas conseguem verbalizar.

Nos registros de observações produzidos no berçário notamos que a primeira atividade realizada todos os dias é o acolhimento aos bebês e crianças pequenas e neste momento a educadora utiliza o "bebê conforto" como forma de entreter os bebês. Na verdade, as professoras conversam por mais tempo com a família e, com essa maior interação entre a educadora e a família, e é preciso acomodar esse bebê em um local que lhe dê segurança. Além da utilização nesse momento da acolhida, o bebê conforto também é utilizado em momentos que antecedem a organização de uma atividade planejada para o dia.

No decorrer das observações um bebê chamou nossa atenção por, mesmo tendo a mesma idade que os demais, ser bem menor e com grau de autonomia bem inferior aos demais. Destacava-se dos demais por não caminhar e ao engatinhar, fazia-o com dificuldades. Indagamos então a educadora sobre sua idade e o porquê ainda estava neste processo. A professora, com o bebê no colo, informou-nos que:

Uma bebê com 1 ano e 4 meses, quando começou na creche perguntei para a mãe com quem ela ficava antes de vir para a creche, e mãe disse que ficava com a babá, mas a babá, por sua vez, sempre a deixava no bebê conforto, pois fazia também as tarefas domésticas. Acredita que chegou o ponto da mãe encontrar a menina no bebê conforto segurada por uma fralda para que não pudesse sair e sofrer algum acidente dentro de casa? Por isso hoje não quer andar e engatinha arrastando a barriga no chão. (Registros do Diário de Campo. Educadora do bercário, 2018).

No entanto, mesmo com a informação relatada acima, o uso do bebê conforto é uma constante na rotina dos bebês que estão sob a responsabilidade da educadora, e para o bebê, descrito acima, também não era diferente. O bebê conforto se colocava como tecnologia que a auxiliava em sua rotina, mas que separava o cuidado da educação, já que a educação é concebida como prática que deve ser promotora do desenvolvimento integral da criança.

Ao refletimos sobre o uso prolongado do bebê conforto, por não contribuir para uma atividade que potencializasse o desenvolvimento da criança, vimos que este poderia ser repensado como um material que se constituiria em importante fonte de obstáculo para um bebê superar.

³ Disponível em: http://criancasegura.org.br/noticia/quando-trocar-o-bebe-conforto-pela-cadeirinha/. Acesso em: 25 de Junho 2018.

Talvez, estimulado pelo desejo de alcançar determinado objeto que estivesse fora de seu alcance, poderia esforçar-se para se levantar e chegar até seu objeto desejado. No entanto, ao ser forçado a ficar quase imóvel em tal equipamento, o bebê é impedido de lançar-se na construção de estratégias e de sua autonomia, além de impossibilitado de fazer novas descobertas.

É importante salientar que o bebê conforto não era um material cedido pela escola, mas recebido por meio de doações pelos próprios familiares das crianças ou por pessoas da comunidade. Sobre as famílias e comunidade cederem brinquedos, materiais e ferramentas para as escolas de educação infantil, o Manual de Orientação Pedagógica denominado Brinquedos e Brincadeiras na Creche (2012) orienta:

É muito comum instituições de educação infantil receberem doações de materiais e brinquedos. Em um processo educativo participativo e colaborativo, doações são muito bem-vindas e fazem parte das relações entre a instituição e a comunidade. No entanto, dentro de uma instituição educativa para crianças pequenas não se pode aceitar qualquer brinquedo. É preciso analisar o brinquedo segundo os critérios de escolha definidos pela equipe pedagógica e, se for o caso, encaminhar o material para outro local, explicar ao doador que esse tipo de material não faz parte daqueles que podem ser aceitos pela instituição. (BRASIL, 2012, p. 140-141).

Como item obrigatório em automóveis, desde o ano de 2010, para condução de bebês de até um (01) ano de idade, o bebê conforto se tornou popular entre as famílias, porém, no espaço da creche, se usado em forma de material que possibilite níveis de dificuldades para que a criança ultrapasse, garantirá uma finalidade educativa e ainda auxiliará na prática da educadora.

Em outro período de observação, chamou nossa atenção outro material muito utilizado no espaço do berçário, o "anda ja"⁴, que no início da observação era somente um (01), mas depois outros chegaram. Percebemos que o uso desse material é feito de forma indiscriminada e consciente por parte da equipe do berçário. Contudo, o "anda já" não é recomendado pela Sociedade Brasileira de Pediatria⁵, que alerta: "A criança deve passar por todas as fases de evolução, tanto psicológicas quanto físicas, e andar é uma delas".

⁴ Disponível em: http://neuropediatriaparavoce.blogspot.com/2016/02/anda-ja-ou-andadores.html Acesso em: 25 de junho 2018.

⁵ Disponível em: http://www.sbp.com.br/imprensa/detalhe/nid/andador-traz-prejuizos-ao-bebe/. Acesso em: 25 de Junho de 2018.

Nos Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006, p. 41) encontramos a ressalva de que "Os materiais didático-pedagógicos, bem como os equipamentos e os brinquedos, são escolhidos com o intuito de não trazer problemas de saúde às crianças."

O Referencial Curricular para Educação Infantil coloca a educadora como responsável pela promoção de oportunidades que favoreçam o desenvolvimento motor. Assim, o "bebê conforto" e o "anda já", que estão presentes na sala, poderiam ser utilizados, mas de forma que a professora elaborasse atividades a fim de proporcionar experiências diversas no campo da motricidade, e não somente como uma forma de manter a criança quieta ou entretida.

Quanto menor a criança, maior é a responsabilidade do adulto de lhe proporcionar experiências posturais e motoras variadas. Para isso ele deve modificar as posições das crianças quando sentadas ou deitadas; observar os bebês para descobrir em que posições ficam mais ou menos confortáveis; tocar, acalentar e massagear frequentemente os bebês para que eles possam perceber partes do corpo que não alcançam sozinhos. O professor pode organizar o ambiente com materiais que propiciem a descoberta e exploração do movimento. (BRASIL, 1998, p. 35).

Horn (2004) lembra que o espaço não é um lugar pronto e acabado, ele possui uma proximidade entre relação com as atividades a serem executadas, os instrumentos pedagógicos a serem utilizados, a relação adulto criança bem como entre as crianças.

Assim a tarefa árdua do(a) educador(a) é compreender o mundo complexo do bebê, pois como não se comunicam por uma linguagem estruturada em símbolos e signos, suas expressões em sentir através dos olhares, dos gestos e choros são imprescindíveis.

Em uma prática observada na turma de dois anos, vimos que o uso das tecnologias digitais frequentemente participa do espaço e, de maneira sutil, as educadoras se utilizam desses equipamentos em favor da socialização e da prática com sua turma.

Em determinado momento, e com registro de observação, a educadora fez uso de seu *smartphone* como instrumento de sua prática para estimular a leitura com as crianças. Ao realizar um sorteio entre as crianças, uma é sorteada para levar uma bolsa contendo um livro de história e um caderno com instruções. Essa atividade é chamada de: A bolsa viajante. Nas instruções, a educadora solicita que gravem um vídeo enquanto fizessem a leitura para/com a criança.

Em momento posterior a educadora receberá o vídeo via aplicativo de comunicação.

Tais atividades contribuem para garantir um dos objetivos das práticas pedagógicas com crianças na educação infantil, descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009, p. 25), pois abordam a necessidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas que "possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos:"

No dia que a bolsa retornou para a sala, a educadora fez uma roda de conversa com as crianças e ao oferecer alguns biscoitos indagou a criança sobre a leitura feita em casa, enquanto aguardava o balbuciar de pequenas palavras da criança, a educadora separa o vídeo em seu *smathphone*. Surpresas, as crianças assistem ao vídeo identificando o colega na gravação.

A criança que havia realizado a atividade parecia não acreditar no que via, ao assistir sua imagem e de sua família na tela do celular. A educadora então o estimula perguntando quem estava com ela (a criança do vídeo). A criança reconheceu sua mãe e tentou falar o nome do irmão que apareceu no vídeo também.

Sabemos que toda criança também é educada pela mídia, aprende a informar-se, a conhecer os outros, o mundo e a si mesmo ouvindo as pessoas ditarem como viver, como ser feliz ou infeliz e até mesmo como amar e odiar e isso é feito de forma sedutora e ilusionista. A mídia envolve o sistema da comunicação e se torna necessário identificar e utilizar suas influências nos espaços escolares e enfrentar o desafio de desenvolver a consciência crítica dos alunos com relação aos benefícios apresentados pelas novas tecnologias. (LOPES; SANTOS; FERREIRA; BRITO, 2011, p. 180).

É notória a promoção dos sentidos e as possibilidades de vivências de experiências que a criança pode compartilhar com os pares e interagir com o auxílio de um recurso tecnológico digital, que se mostra invisível neste processo, mas que é fundamental nesta prática que a educadora elaborou e desenvolveu.

Considerações

Neste recorte de pesquisa, vimos que quando se pensa em tecnologia rapidamente vem à mente recursos eletrônicos, mídias digitais e até mesmo ficamos em dúvida se determinados aparelhos são considerados tecnologias, pois por fazerem parte do nosso cotidiano já não o consideramos.

Neste raciocínio, podemos inferir que o que hoje consideramos alta tecnologia futuramente serão ferramentas comuns em nosso dia-a-dia e, quiçá, obsoletas. Há alguns anos a possibilidade de *smathphones* eram remotas, atualmente instrumentos do cotidiano na sociedade.

No espaço da creche a invisibilidade de alguns materiais dispostos no espaço nos faz refletir sobre as práticas das educadoras de bebês para promover o desenvolvimento integral da criança. E algumas ferramentas que por hora são utilizados com uma função no cotidiano, de maneira repensada e organizada pedagogicamente podem se constituir em materiais contributivos para as atividades na creche na promoção do desenvolvimento infantil.

O espaço da creche deve possibilitar o desenvolvimento motor, psicológico, cognitivo e dos sentidos do bebê e, com isso, a entrada de algumas tecnologias nesses espaços deverá ser pensada e refletida junto ao corpo docente, a fim de compreender a necessidade e a potencialidade desses equipamentos e materiais tecnológicos, para o desenvolvimento de atividades com bebês e crianças pequenas.

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASSEDAS, Eulália; HUGUET, Teresa; SOLÉ, Isabel Cristina Maria de Oliveira. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médias Sul, 1999.

BRASIL. **Congresso Nacional. Lei nº 13.257**: Marco Legal da Primeira Infância. Brasília: Planalto, 2016. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13257-8-marco-2016-782483-publicacaooriginal-149635-pl.html. Acesso em: 12 de julho 2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Câmara dos deputados. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Congresso Nacional, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf. Acesso em: 17 de setembro 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, 2006.

CHAVES, Eduardo Oscar Campos. Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação Básica. **Revista de Educação**, Campinas, v. 3, n. 7, p. 29-42, 1999.

COUTINHO, Angela Scalabrin. As políticas para a educação crianças de 0 a 3 anos no Brasil: avanços e (possíveis) retrocessos. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 1, jan.-abr. 2017, p. 17-28.

GUIMARÁES, Daniela. Entre gestos e palavras: pistas para a educação das crianças de 0 a 3 anos. **Educação online**, n. 4. PUC-Rio, 2009. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/13586/13586.PDF. Acesso em: 12 de dezembro 2018.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

HORN, Maria da Graça. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico. **Evolução Populacional**. 2010. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br. Acesso em: 05 de outubro 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: PAPIRUS, 2003.

LOPES, Alzeni Ferreira.; SANTOS, Édina Maria Batista Rangel; FERREIRA, Paula Joelma Soares; BRITO, Pollyana Valéria Gomes. O desafio do uso das TIC na educação infantil. **Revista Pandora Brasil**. Ano 5 - N 34, Setembro-2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ORTIZ, Cisele; CARVALHO, Maria Teresa Venceslau de. **Interações**: ser professor de bebês – cuidar educar e brincar, uma única ação. São Paulo: Blucher, 2012.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In*: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISANA, Ana Beatriz (org.). Crianças e Miúdos: Pespectivas Sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VIGOTSKY, Lev. Semyonovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CAPÍTULO 2

SABERES, PRÁTICAS E ATIVIDADES ESCOLARES: UM OLHAR PEDAGÓGICO NO GRUPO ESCOLAR CORONEL CARNEIRO/UBERLÂNDIA/MG

Geovanna de Lourdes Alves Ramos

Introdução

No ano de 1946, sucederam importantes propostas para o ensino primário, em específico, com a publicação do Decreto-Lei n. 8.529, de 02 de janeiro, denominada Lei Orgânica do Ensino Primário. Essa lei instituiu as diretrizes para o ensino primário em todo o país. No mesmo ano, foi promulgada uma nova Constituição Federal, a Constituição de 1946, segundo a qual caberia à União o poder de legislar as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Conforme Romanelli (2000), a educação primária, até o ano de 1946, praticamente, não recebera qualquer atenção do Governo Central, e os sistemas de ensino restringiam-se à administração dos Estados.

Considera-se dizer que não havia diretrizes lançadas pelo Governo Central para esse nível de instrução, e isso se devia a uma tradição ligada à nossa herança colonial. O Decreto-Lei (n. 8.529, de 02/01/1946) estabeleceu as diretrizes gerais para a Educação Primária, como também determinou a gratuidade e obrigatoriedade de frequência do aluno; inovando ao estabelecer a necessidade de planejamento educacional. Também regulamentou a aplicação dos recursos do Fundo Nacional de Ensino Primário, criado em 1942, oriundo do recolhimento de impostos estaduais e municipais (VEIGA, 2007).

A partir de então, iniciaram-se os trabalhos para a elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a LDB n° 4.024/61. Apesar da elaboração dessa lei ter sido estabelecida logo após a promulgação da Constituição de 1946, a sua aprovação deu-se somente treze anos depois, em 20 de dezembro de 1961. Assim, supomos que a organização da educação primária no Grupo Coronel Carneiro esteve fundamentada nas referidas leis e decreto; fatores históricos primordiais para compreendermos as diretrizes e caminhos da comunidade escolar.

Fizemos uma apreciação acerca dos Programas do Ensino Primário elaborados pela Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais de 1961, os quais enfeixam objetivos para o ensino público mineiro, em especial, o programa do Ensino de Ciências Naturais. Tomamos, também, como análise

a Lei 2.610, publicada em 8 de janeiro de 1962, que compreende o Código do Ensino Primário, cujos princípios e diretrizes definiam o ensino de Minas Gerais. Consta do Art. 65 que o ensino seria orientado por um programa baseado em pesquisas e estudos de caráter objetivo processados por órgãos técnicos (LEI Nº 2.610, 08/01/1962). Analisamos como essas transformações propostas para o sistema educacional brasileiro foram apropriadas pelo Grupo Coronel Carneiro.

Ao pesquisar a documentação escolar, encontramos os Livros de Atas de Reuniões Escolares (1946 a 1971), alguns Diários Mensais de professoras, modelos diversos de Boletins Escolares, Documentos Avulsos, Fotografias, Relatórios docentes e desenhos e escritos de alunos. Além dessa vasta documentação escolar, optamos, também, por analisar os decretos da Secretaria de Educação, o Diário do Executivo *Minas Gerais*, o Código do Ensino Primário de Minas Gerais e os Programas do Ensino Elementar Primário de Minas Gerais. O Programa do Ensino é importante para a investigação, pois os cadernos de preparações dos educadores são escassos e, na falta destes, pode-se buscar reconstruir, indiretamente, as práticas escolares (aquelas prescritas) a partir das normas ditadas nos programas oficiais ou nos artigos das revistas pedagógicas (JULIA, 2001).

Os temas contidos nesses documentos administrativos fornecem ao pesquisador a compreensão das práticas e dos saberes que subsidiavam o fazer diário da escola, seja das professoras, seja da direção e dos alunos. Obtém-se também o conhecimento da política educacional advinda do Estado, uma vez que se encontraram vários regulamentos referentes ao Ensino Primário Mineiro.

As atividades produzidas pelos alunos permitem explorar alguns aspectos referentes ao ensino de Ciências, além de possibilitar pensar sobre a habilidade de criação e observação das crianças. Segundo Viñao Frago (2008), as produções escolares demonstram a capacidade de raciocinar, de escrever, de desenhar, de realizar um trabalho autoral com beleza, sensibilidade e senso crítico. Além do mais, constituem uma fonte valiosa na hora de conhecer os processos de implantação e difusão das normas, como, por exemplo, os de hibridação, adaptação, acomodação, rechaço ou aceitação que costumam acompanhá-los (VIÑAO FRAGO, 2008).

Em relação à análise do currículo prescrito e o currículo praticado na escola, essanão teriasido possívelse não tivés semos em mão sos *Livros de Atas das Reuniões*. Com o estudo dessas atas, aproximamo-nos dos conteúdos ministrados, tais como: *o que* ensinar, *o como* ensinar e *ao para que* ensinar aos alunos,

bem como das finalidades referentes ao processo de ensino e aprendizagem. Deixamos claro que tanto o currículo prescrito quanto o praticado, por sua vez, estão relacionados ao momento vivido, pois as finalidades do ensino são variadas e dependem do momento histórico.

Entre as fontes da pesquisa

Encontramos diversos documentos advindos da Secretaria da Educação em que foram registradas as disciplinas ministradas na escola. Pela interpretação dessas fontes e por compararmos os diferentes modelos encontrados, deduzimos se tratar do currículo empregado no período da pesquisa, em específico. Conforme ressaltamos, o currículo é objeto de muitas práticas e se expressa e concretiza nelas. É também afetado por forças sociais; por sistemas de produção de materiais didáticos, pelo ambiente da aula, pelas práticas pedagógicas cotidianas, pelas práticas de avaliação, concluindo que todo ele é um processo social (GIMENO SACRISTÁN, 1998).

Para essa análise, selecionamos alguns dos modelos dos registros das Reuniões Pedagógicas realizadas, pois estes contêm a discriminação dos temas debatidos, as matérias do programa, e as instituições e atividades. Lembramos que esses documentos, denominados Boletins, tinham formato diversificado e vinham da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais:

Imagem 01 - Modelo de Boletim S – março a junho – 1º semestre de 1960. Inspetoria: 63ª Circunscrição. Estado de Minas Gerais. Secretaria de Educação (Departamento de Educação).

MESES	, DIVERSOS								MATÉRIAS DO PROGRAMA											INSTITUIÇÕES E ATIVIDADES											-			
	Administração	Escrituração	Organização Escolar	Programa de Ensino	Planos de Lição	Métodos e Processos	Contrôle da Apr. e R. esc.	Correspondência do D. E.	Lingua-Pátria	Aritmética e Geometria	Geo. Hist. e Ed. M. e Cívica	Ciências e Higiene	Trabalhos Manuais	Desenho e Modelagem	Música e Canto	Educação Física	Religião	Leituras pedagógicas	Trabalhos apresentados	Outros assuntos	Assistência Social	Bibliotecas	Clube de Saúde	Clube Agrícol.	Jornal	Loia	Correlo	Auditório e C. Cívicas	Clubes de Leitura	Hora de Histórias	Excursões	Associações	TOTAL DE REUNIGES	• • • • • • • • • • • • • • • • • • •
	-	_	mas	_	_	-	-	-	-		-	-	×					×		×		x	A		X	×	_	X	X	X	X	-	1	-
Marco	×	×	X	X	X.	X		X	X		-	-	-				×			×			X		x	X	X	-	X	-	X	-	1	-
Will				X	X	X	-	-		X.		-		-			×	×			x	x	X		x			X		_	_	-	1	-
maio			X	X		×	X			-	X	X		-	-		Δ.	4		×		X			×		_	X	_	-	-	-	14	
Culus				x	X			4	X	X	X	X	_	-	-					_								-		-	-	-	in	-

Fonte: Acervo do Grupo Escolar.

Esses Modelos de Boletim Escolar foram alvo de discussão entre a direção e as professoras, especificamente, pela obrigatoriedade em registrar corretamente os dados exigidos. Ou seja, sem rasuras, mas também sem subterfúgios ou dados acrescidos ou inventados. Entretanto, nem sempre, as normas, leis e determinações diversas foram seguidas, posto que, nas relações sociais, ocorrem resistências em relação às imposições socioculturais e há aqueles que constroem táticas de intervenções nas práticas cotidianas. Estas se apresentam, ou se vestem com uma nova roupagem, manifestando-se na sociedade de diferentes formas, mesclando reelaborações e características conservadoras.

Em contato com os livros de atas, o que se observa à primeira vista é que se apresentam com capas duras e folhas numeradas e pautadas. O conteúdo desses livros incide sobre: apontamento da presença ou ausência dos funcionários no dia da reunião, motivos ou ponto discutidos e, por fim, a assinatura da diretora e da professora/eventual responsável por secretariar a reunião do dia. Na capa desses cadernos ou livros de atas, temos, como exemplo, descrições com o seguinte teor: "Servirá êste para atas de reuniões das professôras do Grupo Escolar 'Cel José Teófilo Carneiro'. Uberlândia, 30 de Setembro de 1957. Rita Aquino Moura, diretora substituta", o que induz a refletir que esses registros destinavam a consultas de dados relativos à instituição escolar, para eventuais resoluções futuras, como as indicadas pelas inspeções administrativas educacionais, como também para constar os diferentes assuntos tratados pela direção.

O modelo, a seguir, faz parte do Livro de Atas de Reuniões Pedagógicas, e neste eram registrados somente os assuntos tratados nas reuniões. No Modelo de Boletim S vemos que traz um quadro dividido em temas, os quais seriam discutidos pelas professoras e diretora do estabelecimento de ensino nas diversas reuniões pedagógicas. Ao final, os assuntos tratados nas referidas reuniões eram anotados no boletim, sendo enviados à Secretaria de Ensino para provável visualização, futura conferência e/ou certificação.

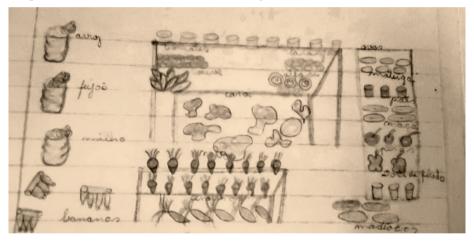
Visualizamos que, na seção intitulada 'Diversos', estão escritos os seguintes assuntos: administração, escrituração, organização escolar, programa de Ensino, planos de lição, métodos e processos, controle da aprendizagem e r. esc., correspondência do D. E., o que supõe que, nos meses em que foram realizadas as reuniões, tais temas foram abordados.

Para termos uma ideia, num total de 18 (dezoito) marcações dos assuntos tratados, apenas nos meses de março a junho de 1960, temos 4 vezes o debate relacionado ao Programa de Ensino, 3 vezes os Planos de

Lição e 3 vezes a respeito dos Métodos e Processos. Quanto ao restante dos temas, uma média de uma a duas vezes que se debateu cada um. Em relação às matérias do programa, temos a Língua-Pátria, Aritmética e Geometria, Geografia, História e Educação Moral e Cívica, Ciências e Higiene, Trabalhos Manuais, Desenho e Modelagem, Música e Canto, Educação Física, Religião, Leituras Pedagógicas, Trabalhos Apresentados, Outros Assuntos (Grifos da autora). Mas, como se davam essas matérias escolares no Grupo Coronel Carneiro?

A imagem a seguir traz diversos alimentos, em diferentes formatos e tons. Observa-se a descrição das mercadorias e, em muitos deles, vemos repetidas unidades, tais como: arroz, feijão, milho, bananas, tomates, couve, laranja, alface, cará, nabo, cenoura, ovos, manteiga, pães, maçã, peras, doce de figo e mandioca.





Fonte: Álbum - Semana da Comunidade. Acervo: Grupo Escolar/1963, não paginado.

Não houve correção, nem por parte do aluno e nem da professora quanto ao erro de escrita das seguintes palavras: *mateiga, doce de ficado* e *madiocas (sic)*. Caberia ao professor levar o aluno a compreender que as quantidades eram avaliadas diferentemente: os ovos são contados; o leite é medido (litro); a fazenda é medida (metro); o açúcar é pesado (quilo). Além disso, na 1ª serie, era introduzido o conhecimento de dúzia. Para completar o ensino e a aprendizagem, os exercícios seriam intensificados, em específico, os orais. Por fim, introduzir o uso e aplicação dos números ordinais, até 'quinto', pois muitas atividades de *Aritmética* exigem o numeral ordinal (BEHRENS, 1961).

A disciplina *Ciências* privilegiava o conhecimento das partes da planta. Destaca-se a esse respeito o quanto o conhecimento científico na escola primária esteve ligado à aplicação prática, tendo como perspectiva a formação do trabalhador. Nesse sentido, a introdução de saberes profissionais no ensino primário foi vista como parte imprescindível da formação integral do cidadão (SOUZA, 2005). Folhas, cálice, caule e raízes faziam parte das lições sobre fecundação, germinação e nutrição. No afá de instruir, além dos conteúdos ministrados, o ensino prático das ciências ultrapassava o espaço escolar. Ao longo do tempo, algumas atividades tornaram-se comuns na experiência das crianças, como, por exemplo, a germinação usando grãos de feijão na horta escolar.

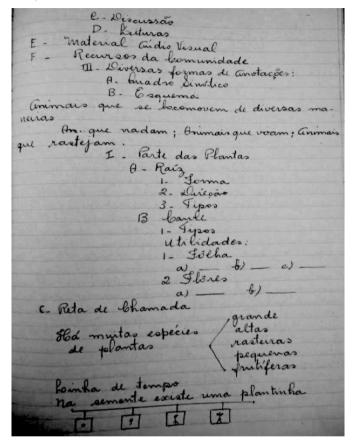
No caso específico do Grupo Coronel Carneiro existia uma horta escolar, denominada Dinorá de Oliveira Borges, cobrindo uma área de 90m², destinada a essas experiências e outras plantações agrícolas. Os alunos, juntamente com as professoras, plantavam diversas hortaliças, o que servia para o conhecimento sobre *Ciências*, e muitos dos alimentos cultivados abasteciam a cantina escolar. A escola também possuía um espaço destinado ao estudo de alimentos: o Laboratório Bromatológico. A seguir (Imagem 03), temos uma aula ministrada pela direção escolar às professoras com o objetivo de contribuir para a aprendizagem e maior conhecimento dos alunos.

O estudo centrava-se em conhecer os animais que rastejam; as partes das plantas, tais como a raiz, o caule e as espécies de plantas. Foi feita uma linha de tempo para explicar o crescimento de uma planta, partindo da semente, germinação e crescimento.

Em relação sobre quais metodologias adotar ou usar no ensino primário, os professores contaram com assistência internacional. No ano de 1956, o presidente Juscelino Kubistcheck e o Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, assinaram um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, visando à constituição de um programa de assistência ao ensino primário, recebendo a sigla de PABAEE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar). Esse acordo assinado previa seu encerramento em 30 de junho de 1961, contudo tratados posteriores prorrogaram a duração da assistência até 1 de agosto de 1964. Coube ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão vinculado ao MEC (Ministério da Educação e Cultura), a execução do programa. Dentre os pressupostos desse programa, destaca-se a diminuição dos índices de evasão e repetência, considerados empecilhos aos compromissos de generalização de uma educação gratuita e obrigatória.

Visualizam-se os detalhes especificados da condução da matéria a ser explicada na sala de aula

Imagem 03 - Cópia de ata de reunião.



Fonte: Ata de Reunião de Professoras. 30/09/1967, p. 77. Acervo Grupo Escolar.

Conclusão

Almejava-se com isto ampliar a duração deste nível de ensino, qualificar professores primários e, enfim, melhorar a qualidade do material didático. Segundo dados de pesquisa do INEP, o país contava com a média de 50.000 professores leigos e 70.000 diplomados (CALDEIRA, 1956).

Todavia a história do PABAEE (PAIVA, 2000), no país, é marcada por ambiguidades. O centro piloto foi montado em Belo Horizonte e encontrou resistências. Uma delas vinha dos setores nacionalistas associados a grupos

de educadores católicos. Houve, também, a resistência de professores dentro do Instituto de Educação, instituição que deveria acolher o PABAEE e que, inicialmente, se mostrara receptiva à ideia da assistência técnica americana. Mas esses pormenores não impediram que o programa se instalasse para atingir os objetivos propostos (PAIVA; PAIXÃO, 2000). Porém não será possível desvelar, neste texto, toda a trajetória histórica desse programa, mas, simplificando, continha os seguintes objetivos: formar quadros de instrutores de professores de ensino normal para diversas das Escolas Normais mais importantes do Brasil; elaborar, publicar e adquirir textos didáticos tanto para as Escolas Normais como para as Elementares; enviar aos Estados Unidos, pelo período de um ano, na qualidade de bolsistas, cinco grupos de professores de ensino normal e elementar, recrutados em regiões representativas do Brasil, que, ao regressarem, seriam contratados pelas respectivas Escolas Normais para integrarem os quadros de instrutores de professores pelo período mínimo de 2 anos (PAIVA, 2000).

A capacitação dos docentes foi concebida para ser realizada com o estudo das metodologias das disciplinas básicas do Curso Primário: Língua Pátria, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais, apoiadas no conhecimento de psicologia, de currículo e de supervisão. Chegamos ao ponto desta discussão: um grupo de palestrantes e instrutoras veio à Uberlândia, no ano de 1958, objetivando ministrar cursos de aperfeiçoamento pedagógico para as professoras locais.

No ano de 1958, a diretora apresentou vários materiais adquiridos em Belo Horizonte e em Goiânia, dando ênfase a que estes comporiam a Exposição Pedagógica. Diante disso, reafirmou que todas as professoras deveriam participar da Semana Pedagógica com bastante entusiasmo, "a fim de que êsse movimento deixe raízes profundas nos nossos Grupos e possa concorrer para elevar o nível intelectual e vocacional das professôras primárias de Uberlândia." (ATA DE REUNIÃO, 29/09/1958, p. 13).

Destacamos o cotidiano das professoras e dos alunos, em específico, analisando o Currículo, os Recursos de Ensino e as Atividades desenvolvidas. Na busca de conhecimento do passado do Grupo Coronel Carneiro, construído a partir dos fragmentos documentais, visualizamos a cultura escolar da instituição, a qual proporcionou o processo de escolarização aos filhos de muitos trabalhadores locais. O ideal de educação, imposto desde o final da 1ª República encontrou lugar eficaz junto à escola, que, por meio de seu currículo, soube conciliar, junto à sociedade, ligações com o poder político, administração escolar e por que não com os pais dessas crianças.

Referências

BEHRENS, Odilon. Secretaria da Educação. Estado de Minas Gerais. **Programas (Ensino Primário Elementar)**. 3. ed. Imprensa Oficial. 1961.

BRASIL. Decreto-Lei n° 8.529, de 02 de janeiro de 1946. **Lei Orgânica do Ensino Primário.** Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 02 de março 2013.

BRASIL. **Lei de n° 2.610 de 08/01/1962.** Código do Ensino Primário. Disponível em: www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-nova min.html?tipo=Lei&num=2610&ano=1962. Acesso em: 05 de abril 2013.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as diretrizes e bases da educação nacional**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1961. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 14 de setembro 2013.

CALDEIRA, Eni. O problema da formação de professores primários. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 26, out./dez. 1956.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. nº 1, Campinas, SP. Autores Associados/ Sociedade Brasileira de História da Educação, jan./junho, 2001.

PAIVA, Edil Vasconcellos. de.; PAIXÃO, Léa Pinheiro. PABAEE, O ensino primário com assistência internacional. *In*: FARIA FILHO, Luciano. Mendes, PEIXOTO, Anamaria Casassanta (org.). **Lições de Minas**: 70 anos da Secretaria da Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. Minas e os primórdios da educação. *In*: FARIA FILHO, Luciano. Mendes, PEIXOTO, Anamaria Casassanta (org.). **Lições de Minas**: 70 anos da Secretaria da Educação. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa (org.). A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.

VEIGA, Cynthia Greive. História da educação. São Paulo: Ática, 2007.

VIÑAO FRAGO, Antônio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. *In:* MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org.). **Cadernos à vista**: escola, memória e cultura escrita. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO E LEITURA COMO PRÁTICA SOCIAL E INTERATIVA: UMA ANÁLISE DA AVALIAÇÃO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO – ANA

Marinete Maria da Guia Campos Barros Epaminondas Matos Magalhães

Introdução

A leitura é uma ação humana que se desenvolve no contexto sócio cultural via relações e interações, nesse processo o sujeito lança mão de vários níveis de conhecimento para ajudar na compreensão. A sociedade do século XXI é altamente letrada, valorando a leitura e a escrita, os que não conseguem ter essas competências, simplesmente são excluídos da sociedade e do mundo do trabalho que a cada dia está mais competitivo. Esse afastamento do mundo da leitura tem sua origem na colonização, percebe-se que a há uma continuidade do pensamento elitista que explora e monopoliza os bens culturais, causando a miséria, a fome, a violência, excluindo a maior parte da população.

Nesse contexto, está a escola pública que atende, em sua maioria a população menos favorecida que precisa ter acesso à leitura como forma de emancipação política, econômica e social. Na busca de alcançar tal objetivo, é necessário que a escola vá além do ensino da decodificação dos signos, o aluno precisa compreender a função da leitura nas diversas práticas sociais de forma interativa e crítica. Com relação a isso, Freire (1989, p.9) afirma: "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela".

Partindo dessa premissa o docente necessita entender essa relação da palavra com o mundo, saber da complexidade do ato de ensinar a ler e da sua finalidade para que possa ajudar o aluno em suas dificuldades. Assim, Kleiman, (2008) nos leva a pensar que o problema desse "não entendimento" por parte dos docentes está relacionado à falta de conhecimento teórico sobre a natureza da leitura e em quais pressupostos ela se assenta.

Segundo a autora, falta aos professores o conhecimento teórico para balizar a prática, como diz Freire (1996, p.12) "sem teoria não há prática e sem prática não há teoria." Para refletir sobre essas questões, estaremos realizando esta pesquisa.

Nesse sentido, a mesma será realizada em três partes, na primeira delas faremos um breve recorte dos documentos oficiais no que tange a concepção de leitura sinalizando o porquê da pesquisa e os objetivos, a segunda é composta do corpo teórico e a terceira consiste na metodologia a ser utilizada no decorrer do processo e quarta as considerações finais.

Balizando os conhecimentos por meio de documentos oficiais

Os documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa -PCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatizam que a leitura é de suma importância para o desenvolvimento humano e social. Compreendem que a escola tem um papel fundamental nesse processo, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades e competências importantes que ajudarão os alunos na compreensão de textos, desenvolvendo o senso crítico para que possam participar na sociedade, interagindo com os diferentes gêneros textuais.

É na escola, que muitos alunos têm contato com a leitura, pois não trazem essa experiência de casa, o primeiro agente formador de leitores. Diante dessa realidade, a escola torna-se para muitos o único local que terão para desenvolver a leitura e o prazer por ela.

O papel da escola é ensinar a leitura e as diversas estratégias que possam facilitar a inserção do aluno no letramento como prática social, interagindo assim, com mundo. Nesse sentido, Solé (1998, p.72) afirma que "o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender". Para cumprir essa função, dispomos de vários documentos que regulamentam e orientam o ensino no país, dentre os quais citamos os PCNs:

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de "leitores" capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (PCN. MEC/SEF 1998, p. 42).

Os PCNs alertam quanto à importância da escola rever a concepção de leitura que rege a prática dos docentes, com risco de produzir uma grande

quantidade de leitores analfabetos funcionais que leem, mas não compreendem. Nesse sentido Solé (1998, p. 31) alerta que "o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função dos seus objetivos".

Refletindo sobre o que estabelece os PCNs, observa-se que, desde 1998, vem sinalizando a preocupação com o processo de aquisição da leitura e compreensão de texto, indicando a consequência da não mudança de concepção pela escola. Após vinte anos da publicação do documento, percebemos que pouco se avançou em relação ao domínio da leitura como prática social e interativa.

Essa realidade é possível de constatar fazendo uma análise dos dados da ANA de 2016, nos quais verifica-se um quadro preocupante, quanto ao nível de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, especificamente, em leitura em nível nacional, estadual e municipal. De 2.206.625 crianças do terceiro ano do Ciclo de Alfabetização, no país, 54.7% resultado insuficiente entre os níveis (1 e 2) e 45.2% suficiente entre (3 e 4), comparados com o ano de 2014, percebe-se que não houve avanço, os dados estagnaram-se. No estado de Mato Grosso, 53.21% teve resultado insuficiente entre (1 e 2) e 46.79% suficiente entre (3 e 4); em Várzea Grande, 57.21% insuficiente entre (1 e 2) e 42.79% suficiente entre (3 e 4), segundo dados Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP 2017.

Comparando o que rege os documentos oficias com o índice do resultado da ANA, especificamente, o de Várzea Grande, na habilidade de leitura, percebe-se um vácuo muito grande entre a "teoria" e a "prática". A cada ano estamos contribuindo para o aumento da massa de possíveis analfabetos funcionais, sendo excluídos do mundo do trabalho e dos direitos sociais, pois não saberão reivindicá-los.

Além desse quadro, ainda nos deparamos, no dia a dia, com a precariedade das condições de moradia das famílias, a fome, a violência, a falta de saúde, o uso de drogas, o desemprego. Então, perguntamos: Que concepções de leitura permeiam a prática do docente? O docente tem conhecimento das habilidades de leitura avaliadas na avaliação da ANA? Como o docente relaciona as habilidades da avaliação com as atividades trabalhadas em sala de aula? A concepção de leitura dos docentes difere das que são avaliadas na avaliação da ANA? Diante dessa exposição de motivos e acreditando que é possível contribuir para a melhoria da educação pública, é que nos propomos a investigar como os docentes do segundo ano do ciclo compreendem a

habilidade de leitura avaliadas na ANA e como as trabalham em sala de aula.

Consequentemente, a finalidade desta pesquisa é "Identificar as concepções de leitura que permeiam a ANA, bem como os conhecimentos dos docentes relacionados às habilidades de leitura avaliadas neste instrumento, comparando com as práticas de leitura em sala de aula". Para tanto buscar-se-á: identificar as habilidades de leitura avaliadas no instrumento da ANA; evidenciar a concepção de leitura que permeia o instrumento da ANA e a dos docentes; analisar se a concepção de leitura dos docentes diferem do instrumento da ANA; observar as práticas de leitura dos docentes do segundo ano na sala de aula tendo como parâmetro as habilidades de leitura avaliadas na ANA.

Em função dessas finalidades, buscou-se no *Google* Acadêmico, Anais do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul - CELSUL e Revista de Administração de Empresas dissertações, artigos relacionados ao tema "Leitura e Avaliação da ANA" porém, as que foram possíveis de ler focaram na análise dos resultados da avaliação a nível nacional em todas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática fazendo um paralelo com a formação do docente que participou do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa -PNAIC. Em geral, buscaram compreender o olhar do aluno em relação as habilidades cobradas no instrumento detectando as suas dificuldades na compreensão das atividades. Poucos estudos foram para o viés da concepção de leitura que permeia a ANA e a potencial compreensão dos docentes sobre as habilidades avaliadas nesse instrumento.

Democratização do acesso à escola: defesa e efetivação

Na Idade Média, as ideias da igreja influenciavam as pessoas quanto à leitura dos livros. A igreja propagava que o livro era algo perigoso e, muitas vezes, mortífero e tinha um veneno lento que corria na veia das pessoas, e ao ter contato com ele poderiam morrer. Nesse período, o maior problema não eram os efeitos colaterais da leitura do livro, mas os perigos que estes poderiam trazer à moral e aos bons costumes. Os textos literários eram os mais criticados, pois possibilitavam ao leitor colocar em xeque os dogmas implantados, possibilitando transpor os padrões da época. (ABREU, 1999).

Considerando todos esses malefícios que a leitura poderia causar, esta foi proibida na França. Nesse período, a igreja Católica e o alto clero tinham o poder de influenciar o pensamento dos seus súditos. Assim, diziam que há mais maldade no livro impresso do que no falar em viva voz, pois sabiam que ao falar em praça pública as pessoas seriam identificadas e perseguidas até a morte. Com os livros não teriam essa facilidade, pois as "ideias imorais" seriam difundidas em maior escala e sem controle. A ordem vigente sabia do poder que a leitura e a escrita teriam, por isso não deviam deixar os pobres terem acesso a esses instrumentos, pois corria-se o risco de perceberem a situação de exploração que estavam através das ideias da leitura dos livros. (ABREU, 1999).

Portanto, essas ideias de controle tiveram espaço por longos anos em que atos de perseguição a livros e autores se efetivaram. Nesse sentido, Abreu, (1999, p.13) explica-nos que "a leitura não é prática neutra, ela é campo de disputa e espaço de poder".

Percebe-se pelo processo histórico que a leitura sempre foi um território de luta e poder e não foi diferente no Brasil. Por muito tempo a leitura foi elitizada, poucos tinham acesso aos livros, às escolas e aos bens culturais. Os filhos de fazendeiros estudavam em universidades na Europa e voltavam como bacharéis: médicos, advogados e outros. Para os escravos restavam o trabalho nas lavouras e a obediência aos patrões que os proibiam de ter contato com a escrita e a leitura. (ABREU, 1999).

Após a abolição dos escravos, grupos sociais vão surgindo como sindicatos, acadêmicos, intelectuais, políticos que buscam por uma escola para todos e com qualidade, independente da posição econômica, social, cor, raça, credo.

A partir de 1980, a democratização do acesso à escola vem sendo defendida e aos poucos efetivada. A oferta maior está para o Ensino Fundamental e Médio, enquanto a Educação Infantil, um direito das crianças em lei, caminha a passos lentos. Segundo Soares (2017, p.14) "nessa luta, porém, o povo ainda não é vencedor, continua vencido: não há escola para todos, e a escola que existe é antes contra o povo que para o povo. Podemos inferir que essa falsa, "democratização" em garantir o acesso e permanência na escola está acontecendo de forma desigual, os instrumentos utilizados no interior da escola muitas vezes são excludentes.

A escola, hoje, conta com uma heterogeneidade de estudantes, em sua grande maioria os filhos dos trabalhadores, estes enfrentam grandes dificuldades de adequarem-se ao currículo, em cuja base estão os conhecimentos da cultura letrada. Essas dificuldades, geralmente, estão relacionadas às variedades linguísticas que compõe o repertório do aluno e na variedade utilizada na transmissão do conhecimento pela escola.

Nesse aspecto, cabe a escola reconhecer o saber constituído do aluno em suas experiências socioculturais, possibilitando a relação interativa dele com os saberes formais ensinados na escola. Nesse sentido, a mediação do docente é essencial na ajuda da travessia do rio, como diria Rego (2014, p.73) a criança precisa do professor e do colega como mediadores do "conhecimento real para o proximal", ou seja, não tem como o aluno aprender sozinho, ele precisa dessa interação e ajuda mútua.

Dessa forma, Koch (2012, p.9-11) alerta-nos, que a escola precisa urgentemente pensar qual a concepção de língua, pois a partir desta estabelecer-se-á as práticas de leitura em sala de aula. Assim,

A língua pode ter as seguintes concepções: Língua como representação do pensamento, nessa perspectiva a leitura é vista como captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências do leitor; Língua como código, mero instrumento de comunicação, e de sujeito como pré-determinado pelo sistema; Língua na concepção interacional (dialógica) os sujeitos são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar de interação.

Das três formas de compreensão da língua, citados anteriormente, acreditamos que a concepção sócio cognitiva interacional (dialógica) proporciona a melhor forma de compreensão do mundo, pois possibilita a interação do leitor com o texto e proporciona ao mesmo condições de dar sentido ao que lê de uma forma crítica. O docente tendo clareza disso, entenderá que a leitura é um processo de interação entre autor-texto-leitor, compreendendo a complexidade de sua construção. Essa habilidade leva tempo, não é algo que se adquire de uma hora para outra, o aluno precisa dominar o código escrito e, além disso, utilizar das habilidades cognitivas que lhe fará compreender os sentidos da leitura e do escrito. Para tanto, o docente precisa levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos para integrá-los ao mundo dos diferentes gêneros textuais entendendo a sua funcionalidade no mundo.

Dessa forma, o docente precisa posicionar-se como um observador atento às dificuldades dos alunos e às mudanças que ocorrem durante o processo de leitura e compreensão do texto. Nesse sentido, Lerner (2002, p.17) afirma que "O desafio que a escola tem é de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, e que possam fazer parte da comunidade de leitores".

Pensando sobre a Avaliação Nacional de Alfabetização

A ANA consiste no instrumento instituído pelo governo federal com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização e letramento das crianças que terminam o ciclo de alfabetização do ensino fundamental. Surge, como um indicador para aferir se a meta estabelecida no PNAIC, em que todas as crianças até aos oito anos de idade devem estar alfabetizadas. Entretanto, com a aprovação da BNCC em 2017, a meta estabelecida para a alfabetização reduz para sete anos de idade, ou seja, no final do segundo ano do ensino fundamental as crianças serão avaliadas, a próxima avaliação da ANA ocorrerá em 2019.

Nesse contexto, o objetivo da escola é fazer com que todos os alunos estejam alfabetizados, isto parece estar um tanto distante quando deparase com os resultados das avaliações externas nacionais ANA, Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM e internacionais, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA, estes tem mostrado um quadro desolador do nosso país, os alunos estão saindo do período de escolarização inicial final do ciclo de alfabetização com as habilidades correspondentes a alunos do primeiro ano. A coordenadora dos exames do INEP, Marassi (2015, p. 43) afirma que "Não basta dizer que a criança não aprendeu, é preciso saber o contexto em que ela estava para que essa aprendizagem não se desenvolvesse."

Assim, a avaliação externa da ANA serve para fornecer um diagnóstico da realidade situacional e aprendizagem do aluno, referente à alfabetização e letramento na Língua Portuguesa, fornecendo dados gerais para que a escola venha refletir com o coletivo, estabelecendo metas para superar as dificuldades.

Nessa avaliação, são avaliadas nove habilidades de leitura que estão descritas na Matriz de Referência - Quadro 1. Ao fazer uma leitura preliminar, percebe-se que esse instrumento vem contemplando as orientações dadas nos documentos que regem o ensino do país: os PCNs, Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, PNAIC e a BNCC quanto ao domínio do código escrito e alguns aspectos do letramento inicial, focando a compreensão de textos verbais e não verbais.

Quadro 1 - Matriz de Referência de Leitura da Avaliação da ANA - Língua Portuguesa.

EIXO ESTRUTURANTE	HABILIDADE
LEITURA	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica.
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica.
	H3. Reconhecer a finalidade do texto.
	H4. Localizar informações explícitas em textos.
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos.
	H6. Realizar inferências a partir de leitura de textos verbais.
	H7. Realizar inferências a partir de leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal.
	H8. Identificar o assunto de um texto.
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos.

Fonte: MEC 2013.

Diante disso, Luckesi (2011, p. 430) afirma que "essa avaliação deveria assumir um caráter diagnóstico do presente quadro da educação brasileira, subsidiando um investimento em sua melhoria, o que seria o papel mais fundamental de um sistema de avaliação." Deveria então, verificar as fragilidades para intervir de forma efetiva. Corroborando com esta ideia, Hoffman (2004, p.75), afirma que:

[...] avaliação serve como um indicador para pensar em políticas públicas que de fato venham atender as fragilidades detectadas na formação de professores, gestores e comunidade escolar. A avaliação mediadora que se opõem ao modelo de transmitir-verificar-registrar e evoluir no sentido de uma ação reflexiva e desafiadora por parte do professor e aluno na análise no objeto de ensino.

Diante da realidade analisada pelos dados do resultado da ANA, em se tratando da proficiência de leitura, à luz dos teóricos aqui revisitados Soares (2003, 2017) Kleiman (2008), Freire (1989) Solé (1998), Lerner (2002) e Koch (2012) pressupõem que há um distanciamento do real sentido da leitura como atividade de compreensão de textos que circulam e de seus usos sociais.

A escola precisa ajudar na formação de leitores para que consigam filtrar as informações recebidas diariamente, o que pode ser apreendido e o que vai descartar, ler nas entrelinhas. Para isso, a leitura precisa ter uma finalidade, seja para buscar informações, conhecimento, diversão, prazer, enfim; o aluno precisa entender o porquê dessa atividade, mas o mediador desse processo o docente precisa entender o porquê da leitura.

Caminhos da pesquisa

O campo de pesquisa é constituído por duas escolas da rede pública de ensino do município de Várzea Grande, que participaram da (ANA) na edição de 2016. A escolha das escolas deu-se em virtude dos seguintes critérios: localização - ambas estão na periferia; possuem a mesma construção arquitetônica; nível de proficiência em leitura, sendo uma com maior e outra com menor resultado nesta habilidade. A pesquisa ocorre com dois docentes de cada escola que atendem as turmas do segundo ano, isto deve-se, em virtude da nova proposta da BNCC, que estabelece como meta a alfabetização do aluno aos sete anos idade, ou seja, no segundo ano Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental.

A abordagem adotada nesta pesquisa será a qualitativa de natureza aplicada, em função de levar-se em conta o processo de interação do pesquisador-sujeito-objeto dentro de um contexto social para a solução de problemas. Segundo Minayo (2001, p. 20), "a pesquisa qualitativa preocupa-se com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes dos seres humanos que pensam, interpretam dentro e a partir da realidade vivida."

Partindo dessa premissa, a pesquisa *in lócu* permite "captar" as concepções de leitura dos docentes, bem como, as impressões destes quanto às habilidades de leitura cobradas na ANA. Por envolver um contato direto com os docentes em seu contexto real faremos um estudo de caso, entretanto estaremos estudando o mesmo fenômeno, com sujeitos e campos de investigação diferentes.

Nesse sentido, a pesquisa, no enfoque de estudos de casos múltiplos, que de acordo com Yin (2015, p.67) "se você puder fazer até mesmo um estudo de caso de "dois casos", suas chances de realizar um bom estudo de caso serão melhores do que com o uso do projeto de caso único." Para operacionalização do conhecimento no estudo de casos múltiplos utilizaremos como instrumentos a entrevista e a observação não participante.

A entrevista consiste em uma fonte muito importante para coleta de dados, segundo Yin (2015, p.117) permite que os "entrevistados bem-informados

possam proporcionar *insights* importantes sobre assuntos ou ações." Nesse sentido, considerar-se-á os sujeitos da pesquisa como pessoas que podem contribuir com suas experiências, cultura, conhecimento para o enfrentamento, entendimento ou crítica ao objeto de pesquisa. Para Bauer e Gaskell (2003,) a entrevista é o ponto de entrada para o investigador conhecer o mundo do entrevistado, pois permite uma compreensão das narrativas mais subjetivas. Nessa perspectiva, a entrevista com os docentes permitirá uma interação e uma ação cooperativa em que a palavra funcionará como elo de construção e reconstrução do conhecimento.

Inicialmente, é apresentado ao docente o objetivo da pesquisa e da entrevista, explicando a importância da sua valiosíssima contribuição. Em seguida, deve-se combinar um local que não tenha muito barulho para efetivação da entrevista, com o tempo pré-determinado. O instrumento a ser utilizado para gravar a entrevista pode ser um gravador/ celular para que todas as manifestações de sentidos, sentimentos e palavras possam ser registrados. Para evitar um "branco" durante a entrevista seguirá um guia "guarda chuva" contendo os temas gerais relacionados à leitura, possibilitando ao docente discorrer com a sua fala sem muita pressão. Após a transcrição da entrevista, socializar-se-á com o entrevistado a fim, de confirmarem a autenticidade ou rejeitarem as interpretações.

O segundo instrumento será a observação que, conforme Marconi e Lakatos (2017), consiste na obtenção de dados por meio dos sentidos, entretanto não se resume em ver e ouvir, mas a examinar os fenômenos que se deseja estudar no contexto real. Nessa perspectiva, a observação será sistemática e contará com um roteiro que será elaborado, de acordo, com o objetivo da pesquisa, para que não se perca o "foco," com um amontoado de informações, sem saber o que fazer com elas.

O conteúdo da observação, versando sobre as práticas de leitura, dos docentes, do segundo ano, na sala de aula, como parâmetro as habilidades de leitura cobradas na ANA, com uma parte descritiva e uma ficha a ser preenchida, podendo ser acrescentada outras habilidades durante o processo de investigação.

Cabe ressaltar que durante a observação é preciso ter um olhar atencioso e reflexivo, sem pré-julgamento das várias situações de práticas de leitura proposta pelo docente em sala de aula como: os procedimentos que utilizam para motivar os alunos nesses momentos, as habilidades que são trabalhadas e as estratégias de leitura que são utilizadas. Para garantir a idoneidade e a organização das informações utilizar-se-á o caderno de campo para relatar as impressões diárias coletadas na sala de aula durante.

Após a coleta de dados da entrevista, e da observação, far-se-á a análise de conteúdo que segundo Bardin (1977, p38) "aparece como um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens." Essas técnicas de análise serão organizadas de forma a permitir a condensação das ideias, a fim de chegar a verificação do problema. Para analisar as vozes dos docentes relacionados ao tema da entrevista "Leitura" e das observações realizadas em sala de aula, seguirá as fases proposta por Bardin (1977) que são: pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A pré-análise é a fase de organização do material, a formulação das hipóteses e elaboração dos indicadores que fundamentem a interpretação final. É o instante da organização e transcrição dos dados da observação e da entrevista fidedignamente compondo assim, o *corpus* da pesquisa.

Para que o *corpus* da pesquisa seja constituído de forma a garantir a sua organização e sistematização, observará algumas regras: exaustividade definido o campo do *corpus* não se omitirá nada; representatividade preocupa-se com a amostra do universo; homogeneidade. Os documentos retidos devem referir-se ao mesmo tema; pertinência dos documentos retidos devem ser adaptados ao conteúdo e objetivos da pesquisa; exclusividade. Um elemento não deve ser classificado em mais de uma categoria. Assim, com os dados selecionados inicia-se a leitura flutuante decompondo em partes as informações estabelecendo as categorias de análise.

A segunda fase será a exploração do material coletado na fase anterior, é a etapa mais longa na qual faz-se os recortes para a codificação e categorização. Segundo Bardin (1977, p.103) "na codificação os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades menores, as quais permitem uma descrição clara das características do conteúdo." Dessa forma, após a escolha da unidade de codificação o próximo passo será a classificação em blocos que expressem determinadas categorias que confirmam ou modificam aquelas, presentes nas hipóteses, e referenciais teóricos inicialmente propostos Câmara (2013, p.186).

Para verificar se as categorias escolhidas nessa fase são boas para serem formalizadas, utilizaremos os critérios estabelecidos por Bardin (1977) que são: homogeneidade, um único princípio de classificação deve governar a sua organização; pertinência, quando está adaptada ao material de análise e pertence ao quadro teórico; objetividade e a fidelidade, definição com clareza das variáveis e da entrada de um novo elemento numa categoria e produtividade quando fornecem resultados férteis em índices de inferência, em hipóteses novas e em dados exatos.

A terceira e última fase da análise de conteúdo é denominada de tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Neste processo far-se-á a interpretação dos dados em função do *corpus* existente, retornando ao referencial teórico e objetivos da pesquisa para fazer as inferências, ou seja, as deduções que estão manifestas nas mensagens, buscando fazer a interpretação do conteúdo de uma forma mais ampla dando um significado, construindo dessa forma o conhecimento científico

Considerações finais

A leitura sempre foi um território de luta e poder, dessa forma percebese que ao longo da história sempre esteve a serviço de uma elite. Porém, nas últimas décadas estudiosos pesquisadores focam o olhar para este campo, buscando entender o processo de leitura nas diversas nuances.

Assim, surgem documentos oficiais que direcionam o ensino no país, na pesquisa focamos nos PCNs de Língua Portuguesa que vem trazendo a discussão sobre o trabalho com diferentes gêneros textuais, saindo do ensino de leitura como algo estritamente ligado a codificação e decodificação para um ensino que englobe a leitura com compreensão e posicionamento crítico.

Nos limites deste texto, estabelecemos uma reflexão crítica a luz de alguns teóricos sobre o papel da escola no ensino da leitura, tendo como pano de fundo os resultados da avaliação da ANA, que tem mostrado um quadro preocupante quanto a habilidade de leitura em nosso país, estado e município. Os alunos estão saindo da alfabetização, sem terem desenvolvido a habilidade de leitura. Por ser uma pesquisa em andamento não temos os resultados analisados sobre os fatores que estejam imbricados nessa problemática, porém inferimos que uma das causas das dificuldades dos alunos na habilidade de leitura esteja relacionado a concepção de leitura do docente que difere da avaliação da ANA.

Posto isso, espera-se que compreendamos a concepção que o docente, do segundo ano do ciclo, tem sobre as habilidades de leitura avaliadas no instrumento da ANA, bem como a utilização desse conhecimento na prática da sala de aula.

Nesse sentido, acreditamos que o resultado da pesquisa pode potencializar, no campo acadêmico, à Secretaria de Educação e outros, reflexões críticas sobre a concepção de leitura do docente e as implicações sociais que decorrem dessa ausência de compreensão na vida do aluno.

Referências

ABREU, Márcia. Leitura história e história da leitura. FAPESP: São Paulo, 1999.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUER, W. Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Petrópolis Rio de Janeiro: Vozes 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Avaliação nacional da alfabetização** (ANA): documento básico. Brasília: INEP, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: 144p, 1997.

CÂMARA, Rosana Hoffman. **Análise de conteúdo**: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações Gerais. Revista Interinstitucional de Psicologia, 6 (2), jul - dez, 2013,179-191.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora**. 22. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP), 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br. Acesso em: 12 de julho 2019.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 12. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAKATOS Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**. 8. ed. SãoPaulo: Atlas, 2017.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico. São Paulo:Cortez, 2011

MARASSI, Ticiane Bombossaro. **Avaliação Nacional da Alfabetização**: concepções e Uso de Resultados (Ceale, 2015). www.ceale.fae.ufmg. br/ceale-debate-ANA. ou LETRA A o Jornal Alfabetizador Ano 11 - n°43. Belo Horizonte, setembro/outubro, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

REGO, Cristina Teresa. **Vygotsky**: uma perspectiva Histórico-Cultural Educação. 25. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação. Jan /Fev /Mar /Abr2004 n. 25. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPEd, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed. Porto Alegre: Artmed,1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

PARTE 2 ABORDAGENS SOBRE LEITURAS E TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 4

PROPOSTA PEDAGÓGICA COM O USO DE TABLETS POR ALUNOS E PROFESSORES

Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini

Introdução

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC estão presentes em todas as camadas da sociedade contemporânea (PALAMEDI, 2013). Essas ferramentas digitais, inseridas no cotidiano, configuram novos hábitos, com quais estabelecemos relações, realizamos atividades e executamos tarefas.

A internet, a digitalização, a evolução das máquinas computacionais e a explosão dos dispositivos móveis, fatores que culminaram na disseminação e popularização das chamadas TDIC, fazem com que a escola não passe imune aos impactos e a nova realidade que estas tecnologias instauraram. Segundo Moran, Masseto; Behrens (2013, p. 11) "O avanço do mundo digital traz inúmeras possibilidades, ao mesmo tempo em que deixa perplexas as instituições sobre o que manter, o que alterar, o que adotar".

De acordo com Baccega (2002) não se trata mais de discutir o uso ou não das TDIC e sim como essas tecnologias e seus recursos podem ser incorporados à escola e ao processo de ensino-aprendizagem. Um caminho seria pensar de forma colaborativa, de acordo com o contexto e interesse, de maneira a criar uma experiência pedagógica mediada por tecnologias (CHAMPAOSKI; MENDES, 2017).

Champaoski; Mendes (2017) colocam que a tecnologia digital chega ao ambiente escolar como um convite atrativo e, ao mesmo tempo desafiador para todos os envolvidos, com destaque para crianças e adolescentes, uma geração que nasceu depois do surgimento dos dispositivos móveis digitais. Para os professores, segundo as autoras, trata-se de uma experiência singular, em que eles exercem o papel de mediador e, também, de aprendiz digital.

Além da presença e uso disseminado desses aparatos, a escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, considerando que a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, enquanto a educação formal segue previsível e pouco atraente, como explica Moran (2013). Para isso, a escola tem buscado inserir-se nesse universo através da adoção de tecnologias digitais.

Este artigo apresenta dados de um estudo sobre o uso de tablets para o ensino-aprendizagem. No âmbito das tecnologias móveis, aos celulares e *smartphones* as atribuições vão mais ao encontro do entretenimento e distração, do que como recurso didático, aspecto que os fazem não serem considerados como possíveis ferramentas de ensino-aprendizagem, diferentemente dos tablets, de acordo com o estudo realizado por Rosa e Azenha (2015). Dessa forma, o tablet aparece como recurso possível no universo da escola.

Para isso, foi realizada uma pesquisa exploratória a partir de um estudo de caso de uma escola privada situada em Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, cuja proposta pedagógica inclui o uso de tablets para professores e alunos¹. De acordo com os dados obtidos, mesmo com a percepção da aderência e disseminação das TDIC na atualidade e de que a concepção de escola precisa ser repensada, os dados mostraram que a integração das ferramentas digitais no ambiente escolar estudado ainda representa um desafio.

Ensino-aprendizagem e tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC

O modelo de sala de aula surgiu durante a Revolução Industrial. Turmas de pupilos em torno de um mentor existiam desde a Grécia Antiga, mas foi no século XVIII que o sistema se organizou para atender a demanda das fábricas. Esse modelo de mais de 200 anos, de acordo com Kurt Fischer, diretor do programa de mestrado, Mente, Cérebro e Educação, da Universidade Harvard, não se encaixa mais na nossa realidade (*apud* ROTHMAN, 2013).

Dessa maneira, a escola vem sendo cobrada a inovar, a reinventar a tarefa de ensinar e as formas de aprender. Essa cobrança pode ser justificada tendo em vista as mudanças e transformações pela qual a sociedade tem passado, intensificada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. A partir da nova paisagem comunicacional determinada pela ascensão e características das tecnologias e ferramentas digitais, sobretudo as móveis, parece compreensível o incentivo e a apropriação desses aparatos também para o processo de ensino-aprendizagem e serem inseridas, também, no ambiente escolar de forma institucionalizada.

De acordo com Corazza (2013), pensar os campos da Comunicação e

O projeto foi realizado a partir da concessão de bolsa na modalidade Pós-Doutorado Júnior CNPq/UFMT com duração de 9 meses (abril a dezembro de 2017), processo 150515/2017-0, sob a supervisão do Professor Dr. José Carlos Leite – Programa de Pós-Graduação em Cultura Contemporânea (ECCO) e PROF-FILO, da Universidade Federal de Mato-Grosso.

Educação, hoje, implica em analisá-los sob a ótica de uma sociedade que passa por mudanças nos suportes tecnológicos e na compreensão da comunicação, tanto no campo da produção como da recepção. A evolução tecnológica tem impactado a sociedade como um todo, não sendo diferente com o sistema educacional e a escola. Carvalho e Civardi (2012, p. 720) colocam que o contexto educacional não está alheio a estas transformações "As ações pedagógicas, a relação professor-aluno, a relação aluno-aluno tem sido mediada pela interatividade entre homem-máquina, que pode ocorrer através da utilização do computador, celular, máquina digital dentre outros".

Dentro desta discussão, Freire e Guimarães (2011) fazem o alerta de que os meios de comunicação e os instrumentos tecnológicos são invenções do ser humano, o risco está em promovê-los a quase "fazedores de nós mesmos", ao contrário, estes instrumentos estão disponíveis e devemos aproveitá-los.

Para Alencar (2005, p. 5), em artigo que analisa o pensamento de Paulo Freire, em relação à tecnologia, coloca que para o educador "Não se pode entender a tecnologia como salvadora dos homens, nem como a promotora de todos os males. É preciso sim, evitar o que ele chamava de "desvios míticos" gerados pela tecnologia". Sendo assim, Alencar afirma que a tecnologia não é boa nem má em si mesmo, e sim adquire adjetivações à medida que serve a diversos interesses, entre estes, da escola, do ensino-aprendizagem.

Magalhães; Mill (2012) colocam que educação e tecnologia, assim como sociedade e tecnologia, mantêm uma relação dialética entre si, em que os processos comunicacionais constituem o principal eixo transversal e motivador da interatividade como instrumento primordial da construção do conhecimento.

Sobre as mudanças imputadas pelas novas tecnologias, de acordo com Corazza se deve à transformação do conhecimento único para a pluralidade de informações, uma sociedade de escolhas, que favorece a interatividade, que faz do sujeito um receptor, autor, ator "Este sujeito, seja ele aluno ou receptor da comunicação vai cultivando novos hábitos de aquisição do conhecimento e de se relacionar com a sociedade." (CORAZZA, 2013, p. 10-1).

Desta forma, ferramentas digitais de informação e comunicação vêm sendo incorporadas, também, à rotina da escola e ao processo de ensino-aprendizagem. Conforme aponta Santaella (2010), a revolução digital está acarretando transformações por todos os níveis e facetas da existência humana, especialmente para os processos educacionais.

Nesse sentido, a sociedade se depara com os mais variados meios de comunicação, que de maneira decisiva vem transformando a vida dos indivíduos. Assim, a educação não pode ignorar este fato e cabe a ela se

adaptar "mediante novas pedagogias que incluam os meios de comunicação na aprendizagem, a fim de integrar as estratégias cognitivas e emocionais a crianças e jovens, gerados numa era digital e conectar os professores ao mundo dos alunos" (DUARTE; BERTOLDI; SCANDELARI, 2001, p. 1). Para as autoras, as TDIC implicam em uma transformação mais intensa no campo da educação, porém, ressaltam a influência dos meios de comunicação, mesmo antes da evolução tecnológica, como parte do cotidiano e do universo de formação da criança.

No estudo sobre as promessas e potenciais da educação digital, Luckin; Bligh *et.al.* (2012) colocam que as tecnologias digitais podem apoiar o processo de ensino-aprendizagem com a riqueza de recursos online, que representam grande potencial para professores e alunos, oferecem novas formas de apresentar informações, conteúdo e ideias, de uma maneira dinâmica e interativa, contribuindo no enriquecimento do diálogo. Vani Kenski (2012) aponta o processo histórico da aprendizagem a partir de três momentos: Aprendizagem Oral, Aprendizagem Escrita e a atual, a Digital. Tendo em vista a atual, Kenski cita os Ambientes Digitais de Aprendizagem, que podem ser acessados por computadores, mas também por dispositivos móveis.

A evolução tecnológica e a forte presença das tecnologias digitais, que permite o acesso a diversos conteúdos em diferentes formatos e acessíveis em diferentes dispositivos, fazem com que instituições de ensino se lancem na direção das ferramentas e recursos digitais, sobretudo a partir da percepção que a escola e o processo de ensinoaprendizagem precisam ser repensados:

Conjectura-se que com tal utilização de recursos ubíquos de comunicação possa ser vista como um caminho promissor para a ressignificação dos tempos, dos espaços e das relações em contextos educacionais com a complexidade da configuração das sociedades contemporâneas sob o paradigma informacional. (GOMES, 2011, p. 22).

Nesse sentido, propostas, expectativas e argumentos emergem relacionados à apropriação de TDIC para o processo de ensino-aprendizagem. São desenvolvidas novas expectativas de liberdade, flexibilidade em relação ao momento e ao local da prática, antes dependente de uma estrutura fixa (SANTAELLA, 2010). A apropriação das TDIC representa benefícios, também, para o professor. Ferramentas digitais podem reduzir a carga de trabalho dos professores ou melhorar sua prática (LUCKIN; BLIGH, *et al.*, 2012).

Tendo em vista a condição portátil e a variedade de recursos, dispositivos móveis como o tablet oferecem um conjunto de possibilidades. Permite trocar informações, compartilhar ideias, experiências, resolver dúvidas, acessar uma gama de recursos e materiais didáticos, incluindo texto, imagens, áudio, vídeo, notícias, conteúdos de blogs e jogos, tudo isso no exato momento em que é necessário, devido à portabilidade (FERREIRA; SILVA *et al.*, 2012).

De acordo com Mülbert e Pereira (2011), as inovações tecnológicas oriundas do desenvolvimento das telecomunicações têm oportunizado acesso a diferentes ambientes e formas de aprendizagem. O que antes dependia de um aparelho ligado a uma estrutura fixa de rede, hoje conta com dispositivos móveis que também permitem o acesso a ambientes e recursos educacionais similares.

Ribeiro, Spilker *et al.* (2013) destacam que há recursos que podem apoiar o uso de dispositivos móveis pela educação. Um recurso que vem ganhando espaço dentro desse contexto são os aplicativos (*apps*). Para ampliar a produtividade e as funcionalidades dos dispositivos móveis, os usuários estão sempre em busca de aplicativos que podem ser instalados nos seus aparelhos, disponíveis para *download*.

Para Luckin, Bligh *et al.* (2012) uma tensão óbvia que envolve o uso de dispositivos móveis na sala de aula diz respeito ao sentimento da escola que o potencial de distração supera o potencial dos benefícios de aprendizagem. Esta tensão tende apenas a aumentar haja vista que os dispositivos móveis estão tornando-se cada vez mais poderosos.

De acordo com Kenski (2012), a tecnologia tornou possível uma nova experiência educacional, como o acesso a ambientes digitais de aprendizagem a partir de dispositivos móveis. As tecnologias servem também para fazer educação, sendo indissociáveis, mas também geram novas preocupações e questionamentos.

O contexto da pesquisa

Para verificar cientificamente o problema de pesquisa, foi realizado um estudo de natureza qualitativa, do tipo exploratório, a partir de estudo de caso (GIL, 2008) de proposta vigente em uma escola particular por meio de o sistema UNOi Educação. A escola é o Instituto Cuiabano de Educação – ICE.

A instituição oferece aos seus alunos e professores, desde 2015, através de o sistema UNO, acesso a recursos digitais em sala de aula, a ambiente de aprendizagem completamente digital, além do uso de tablets (*iPads*), em conjunto com o material apostilado em versão impressa.

De acordo com Gil (2008, p. 58), o estudo de caso vem sendo utilizado com frequência cada vez maior pelos pesquisadores sociais, visto servir a pesquisas com diferentes propósitos, entre estes, "descrever a situação do contexto em que está sendo feito determinada investigação" (p. 58).

Gil (2008) ressalta que o elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. O estudo de caso está inserido no segundo grupo.

Assim, a pesquisa, a partir do estudo de caso, teve como instrumentos para a coleta de dados: observação simples realizada durante algumas aulas com a utilização dos recursos digitais e entrevista semiestruturada com professores, coordenação da instituição e representante (coach) da UNOi que faz o atendimento desta escola.

Para este artigo serão apresentadas as percepções de seis professores que contribuíram com o estudo no que tange a utilizam dos recursos, benefícios e dificuldades da execução da proposta pedagógica na qual estão inseridos.

Cultura digital, inteligência em rede e avaliação

A empresa responsável pela proposta pedagógica adotada pela escola é a UNOi Educação. De acordo com a empresa, é uma iniciativa que surgiu a partir das necessidades educativas do mundo atual. O objetivo é promover uma mudança estrutural nas escolas, unindo discussões sobre os princípios da educação do século XXI ao que existe de mais avançado dentre vários aspectos, entre estes a tecnologia.

O Projeto UNOi Educação está estruturado a partir de três processos: Cultura Digital, Inteligência em Rede e Avaliação. A proposta atende todo o currículo, em todas as disciplinas, da educação infantil ao ensino médio.

A respeito da Cultura Digital, o UNOi gerencia a digitalização da escola para a criação de um ambiente digital e colaborativo, buscando implantação e apropriação de uma cultura essencialmente digital. Dessa maneira, há um conjunto de recursos que dão suporte a proposta pedagógica no que tange ao processo Cultura Digital: *iPad*, Plataformas UNOi, Aplicativos (próprios da UNOi e *download Apple Store*), Equipamentos e Recursos digitais.

Os conteúdos disponibilizados tanto para alunos quanto professores podem ser acessados pelo *iPad* via aplicativo ou pela web, através da plataforma. O tablet utilizado é o modelo *iPad*, da *Apple*, que encabeça a lista de equipamentos que compõe a proposta.

No caso estudado, cada professor possui seu tablet modelo *iPad* para uso pessoal e individual, fundamental para execução da proposta pedagógica. Para os alunos utilizarem em sala de aula, a escola tem disponíveis aproximadamente 120 aparelhos e por conta disso o uso precisa ser agendado com a coordenação.

com o uso do *iPad*, o professor acessa o sistema de gestão de aprendizagem (*Learning Management System – LMS*) onde estão disponíveis diversos documentos digitalizados, entre estes os livros didáticos e a Sequência Didática Digital – SDD. A SDD é um recurso para ser utilizado pelo professor, exclusivamente, em sala de aula que auxilia na exposição e explicação do conteúdo, acompanhado de soluções multimídias e interativas.

Por meio dos demais equipamentos que integram a proposta de sala de aula digital, como projetor, roteador *Wi-Fi* e *Apple TV*, permitem ao professor "espelhar" o conteúdo presente na tela do seu *iPad* para a lousa branca para o acompanhamento de toda a classe, substituindo assim o esforço de anotar e transcrever para a lousa por meio do giz ou pincel. Cada professor deve, ao receber o tablet, sincronizar o conteúdo da sua disciplina e turma no seu aparelho. Por meio do espelhamento e demais soluções, é possível interagir com conteúdo exposto durante a aula.

O aluno também tem acesso a uma Sequência Didática Interativa – SDI que pode ser acessada durante a aula com o *iPad* através do aplicativo ou pela web, em casa ou em qualquer outro local e dispositivo. Além do material didático digitalizado, o aluno também recebe apostilas na versão impressa. Os professores recebem o material apenas na versão digital.

De acordo com a coordenação, a proposta pedagógica da UNOi está em vigor na escola desde 2015. Os custos relacionados à proposta representam uma taxa anual na mensalidade. O *iPad* não pode ser levado para casa, apenas o professor tem um aparelho individual. Os equipamentos permanecem na escola e o uso em sala de aula depende de agendamento. A proposta é deixar o caderno cada vez mais de lado e substituí-lo pelo tablet, estimulando o acesso aos recursos em formato digital.

Entretanto, não há aparelhos *iPad* em cada sala de aula destinado a atender os alunos individualmente, em todas as turmas. A política tem sido a do compartilhamento entre as turmas, readequando o modelo 1:1 para o modelo de laboratórios móveis, para atender mais estudantes na mesma escola (ROSA; AZENHA, 2015), através do agendamento para o uso do aparelho pelos alunos em sala de aula.

Uma das vantagens destacadas pela coordenação é que o material digitalizado é atualizado anualmente, o que só acontece depois no impresso.

No entanto, segundo a escola, os pais reclamam do "caderno vazio" e, ainda, não estão convencidos do potencial da proposta. Acostumados a um método de ensino-aprendizagem em que alunos copiam e transcrevem da lousa para o caderno, os pais estão em processo de adaptação à mudança.

Outro aspecto apontado pela coordenação é o baixo acesso à plataforma digital fora da escola, que pode ser via *web*, a partir de *login* e senha, para um processo de aprendizagem que transcende a sala de aula. Para isso, a escola conta com o apoio dos pais e responsáveis, sendo este um dos desafios para a instituição. Para a coordenação, ainda não há uma compreensão dos alunos e, também, dos pais para esse processo pós-aula, a distância, em ver na plataforma uma extensão da sala de aula, um recurso de apoio e expansão que é oferecido, porém, pouco utilizado, ressaltam coordenação e representante da UNOi que atende a escola.

No que diz respeito aos professores, a coordenação da escola relata que vem desde 2015 trabalhando no sentido de aproximar os profissionais desta nova realidade e a incentivar a utilização dos recursos e da proposta pedagógica na totalidade. Para a instituição, aos poucos os professores estão se habituando, mas ainda há resistência e barreiras a serem superadas. A empresa responsável pela proposta oferece formações e atendimento através de um profissional que atua como *coach*, responsável pelo atendimento a escola.

Todas as salas de aula da instituição estão adequadas para a proposta e o *iPad* é ferramenta que deve acompanhar os professores na sua rotina, que inclui desde fazer a chamada e todo o andamento da aula. Como não há tablets disponíveis em todas as salas, o uso para os alunos deve ser agendado pelos professores. Durante as observações realizadas, a utilização pelos alunos se dividiu na realização de simulados e avaliações, com questões de múltipla escolha, grande parte, além de acesso a aplicativos e pesquisa na internet.

É importante ressaltar que os tablets chegam a sala de aula bloqueados para outros usos que não a atividade programada, especialmente acesso à internet, exceto quando a finalidade é esta. Para isso, a escola conta um profissional de TI – Tecnologia da Informação que prepara os equipamentos para o uso de acordo com a agenda e atividade. Cabe a este profissional a responsabilidade de entregar e recolher o *iPad* ao final. Os alunos não têm acesso aos dados da rede *Wi-Fi*.

A escola também conta com um laboratório de informática, em que algumas atividades são realizadas neste ambiente. Celulares e *smartphones* são proibidos, salvo algumas exceções, sem acesso à rede *Wi-Fi* da escola, neste caso o aluno deve utilizar seu pacote de dados.

Processo de ensino-aprendizagem e a percepção dos professores

A respeito da utilização dos recursos oferecidos e frequência, um professor de Matemática afirmou que utiliza pouco o material e que muitas vezes prefere adotar o "método tradicional", se referindo ao uso da lousa, em alguns casos esse formato funcionou melhor para a sua disciplina. O professor se refere neste caso aos recursos oferecidos através do tablet pessoal para ministrar as aulas.

Uma professora de Artes destaca a utilização do tablet para as suas aulas, seja através do agendamento para o uso do dispositivo pelos alunos ou o seu aparelho pessoal. O *iPad* possibilita o uso de aplicativo para a produção de vídeos com a técnica *Stop Motion*. *Stop Motion* ou quadro a quadro é uma técnica de animação muito usada com recursos de uma máquina fotográfica ou de um computador, neste caso o tablet. Além disso, o *iPad* com acesso à internet é utilizado para pesquisar imagens para serem utilizadas durante as aulas.

Uma professora de História afirmou fazer uso do seu tablet em todas as aulas, através da Sequência Didática Digital, diário e para acessar à internet. Ela definiu o tablet como seu instrumento de trabalho. Para a utilização individual pelos alunos, a professora realizou atividades que fizeram uso de mapas, *quiz* (jogo de pergunta e resposta), simulados e provas.

Para uma professora de Língua Portuguesa, a utilização tem sido no sentido de acrescentar algo a mais aos conteúdos ministrados, através do acesso a sites, músicas e imagens. Também utiliza a câmera fotográfica do tablet para registrar a atividade de redação para depois compartilhar as produções para a leitura por todos da classe. Através do compartilhamento da produção digitalizada, os alunos devem apresentar sugestões de correção e emitir opiniões em relação à produção do outro.

Uma professora de Química afirmou utilizar os tablets para a realização de exercícios pelos alunos, através do banco de questões oferecidos pelo aplicativo da UNOi e simulados. Outra professora, Pedagoga, do ensino fundamental exceto a disciplina de inglês, respondeu que utiliza o *iPad* diariamente em sua rotina de sala de aula, contribuindo na exposição do conteúdo.

Sobre os benefícios e dificuldades tanto para professores quanto alunos, os professores participantes do estudo destacaram no âmbito dos benefícios, a facilidade de ter um material sempre à mão, com todos os conteúdos reunidos em um único dispositivo, leve e que pode rapidamente ser projetado para os alunos, seja a SDD (Sequência Didática Digital) ou

qualquer outro material (vídeos, slides, etc). A professora de Artes apontou que a proposta, ao disponibilizar um tablet para cada professor, favorece o uso da internet em sala de aula, sendo este recurso o grande diferencial, que o acesso à rede traz benefícios para o processo de ensino-aprendizagem.

Ao reunir todo o conteúdo necessário e oferecer uma proposta didática para ser utilizada em sala, impacta diretamente no tempo de preparação de aula, proporcionando, junto com a facilidade de ter tudo sempre à mão (no tablet), praticidade aos professores na execução de suas atribuições. Além disso, quando o *iPad* é utilizado pelos alunos para a realização de provas e simulados, os resultados são gerados no ato de conclusão da atividade, não sendo necessário tempo de espera para saber o desempenho, como também elimina o trabalho de correção individual pelo professor.

Do ponto de vista dos benefícios para o aluno, foram destacados aspectos como motivação, quando a aula envolve a utilização do *iPad* por eles, a possibilidade de interação com conteúdo que é espelhado na lousa. Uma professora atribuiu a percepção de motivação e aumento do interesse, pois, se trata de trazer para a sala de aula um recurso que faz parte do universo dos alunos, familiar. Outra professora destacou os benefícios do ponto de vista didático, o fato de que esses recursos melhoram a apresentação do conteúdo, com desenhos, vídeos (multimídia), e que estes fatores tornam a exposição mais acessível favorecendo a compreensão. Nesse sentido, uma professora mencionou que a possibilidade da inclusão de recursos audiovisuais durante a exposição do conteúdo contribuí na oferta de uma aula diferenciada.

Quanto as dificuldades, foi mencionado o fato da escola possuir apenas um profissional de TI – Tecnologia da Informação, responsável por atender a todos em suas dificuldades e dúvidas e que muitas vezes não é suficiente diante de todas as novidades que surgem no universo digital e no manuseio diário com os recursos. A quantidade de recursos disponíveis e que muitas vezes, por falta de tempo e conhecimento, deixam de ser utilizados.

Uma professora relatou a necessidade de conscientizar os alunos de que o uso do *iPad* por eles não é apenas um momento de diversão e uma aula "sem conteúdo", que há por trás finalidades pedagógicas que muitas vezes não são compreendidas. Foi citado também, sobre as dificuldades em contextualizar a utilização dos recursos digitais pelos alunos com as atividades.

O professor de Matemática mencionou o fato dos exercícios da disciplina já conterem as respostas sem um passo a passo da resolução. Para ele, o

exercício deveria vir acompanhado de instruções e seus respectivos conceitos que permitissem a compreensão do caminho até a resposta final. De acordo com o professor, esse aspecto torna a exposição do conteúdo e o aprendizado automático e não estimula o raciocínio, por isso, em alguns momentos ele prefere não utilizar o material digital.

Por fim, foi relacionado, também, que os alunos possuem, na maioria das vezes, mais habilidades que os professores para manusear e entender as tecnologias digitais e a necessidade de trabalhar no desenvolvimento das atividades, o uso consciente dos recursos pelos alunos, sobretudo o acesso à internet e redes sociais com os propósitos do processo de ensino-aprendizagem mediado por TDIC.

Considerações

Dentre os desdobramentos da evolução tecnológica está a digitalização, processo pelo qual diversas atividades e práticas têm passado ao longo das últimas décadas, não sendo diferente com a escola e o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, tanto professor quanto aluno precisa compreender e se adequar a novas dinâmicas e papéis na era digital.

No caso apresentado, trata-se de oferecer para ambos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, professor e aluno, recursos com os quais eles possam enriquecer, ampliar e otimizar suas atividades e tarefas. A escola não pode ignorar as TDIC, pois, estas fazem parte da vida cotidiana contemporânea fora dela.

Professores tem em mãos um recurso móvel/portátil que pode ser facilmente transportado durante toda a sua rotina, que armazena e deixa acessível todo o material necessário para o desempenho de suas funções. Alunos não precisam mais se dirigir ao laboratório de informática para acessar conteúdos, realizar pesquisas entre outros recursos disponíveis no universo digital.

De acordo o estudo apresentado, a proposta pedagógica, mesmo após quase três anos de vigência, mostra-se, ainda, um desafio para todos os envolvidos (pais/responsáveis, professores, alunos e instituição). Pais não compreendem o novo contexto, professores se veem desafiados a manusear e lidar com novas ferramentas, alunos parecem estar sempre um passo a frente no uso dessas tecnologias, mas, ao mesmo tempo não tem a compreensão do que significam no caso da aprendizagem e a gestão precisa lidar com estes fatores.

Ainda, apesar da utilização de um recurso móvel, o *iPad*, no caso do uso pelos alunos este acontece essencialmente dentro da sala de aula, contrariando

expectativas relacionadas a práticas de Aprendizagem Móvel, que deve privilegiar o uso das tecnologias móveis em contextos de mobilidade. Situação diferente acontece nesse aspecto com os professores, que aproveitam a condição de mobilidade e convergência que o tablet como ferramenta e instrumento de trabalho proporcionam dentro da proposta pedagógica e contexto estudado.

Mesmo com a percepção da aderência e disseminação das TDIC na atualidade e de que a concepção de escola precisa ser repensada, os dados mostram que a integração da tecnologia digital no ambiente escolar estudado ainda representa um desafio a ser compreendido, para alunos, professores e família.

Referências

ALENCAR, A. F. D. O pensamento de Paulo Freire sobre a tecnologia: traçando novas perspectivas. **V Colóquio Internacional Paulo Freire**. Recife: [s.n.]. 2005. Disponível em: http://pt.slideshare.net/mauriciomendespinto/paulo-freire-tecnologia. Acesso em: 08 de abril 2013.

BACCEGA, M. A. Meios de Comunicação na Escola. **Comunicação & Educação**. São Paulo, set/dez 2002. 7-15. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37451. Acesso em: 23 setembro 2013.

CARVALHO, F. D. P. S.; CIVARDI, J. A. Novas tecnologias, velhas atitudes, práticas antigas. **II Congresso Internacional TIC e Educação**. Lisboa: Instituto de Educação. 2012. p. 719-736. Disponível em: http://ticeduca.ie.ul.pt/atas/pdf/281.pdf. Acesso em: 15 de outubro 2014.

CHAMPAOSKI, E. B.; MENDES, A. A. P. Percepção de professores do Ensino Fundamental I acerca das tecnologias digitais no cotidiano escolar. *In*: ALMEIDA, S. C. D. D.; MEDEIROS, L. F. D.; MATTAR, J. **Educação e tecnologias**: refletindo e transformando o cotidiano. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

CORAZZA, H. Midiatização e mudanças no processo educativo. **XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Manaus: INTERCOM – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. 2013. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0212-1.pdf. Acesso em: 04 de junho 2014.

DUARTE, A. C.; BERTOLDI, B.; SCANDELARI, C. Educação e Comunicação. **XXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Campo Grande: INTERCOM — Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. 2001. Disponível em: http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2001/papers/NP11DUARTE.PDF. Acesso em: 23 de setembro 2013.

FERREIRA, J. B. *et al.* A disseminação da aprendizagem com mobilidade (M-learning). **DataGramaZero**, Rio de Janeiro, agosto 2012. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/pbcib/article/view/17731. Acesso em: 9 de setembro 2012.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia**: novos diálogos sobre educação. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C. A. D. S. **Expandindo a sala de aula**: recursos tecnológicos ubíquos em processos colaborativos de ensino e aprendizagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. [S.l.], p. 138. 2011.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LUCKIN, R. *et al.* **Decoding Learning**: The Proof, Promise and Potential of Digital Education. Londres: Nesta, 2012. Disponível em: http://www.nesta.org.uk/sites/default/files/decoding_learning_report.pdf. Acesso em: 7 de fevereiro 2014.

MAGALHÁES, C. M.; MILL, D. Elementos para Reflexões sobre Educação, Comunicação e Tecnologia: nada é tão novo sobre redes, linguagem e aprendizagem. **XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Fortaleza, Intercom. 2012. Disponível em: http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-0771-1.pdf. Acesso em: 23 de setembro 2013.

MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

MÜLBERT, A. L.; PEREIRA, A. T. C. Um panorama da pesquisa sobre Aprendizagem Móvel (m-learning). **V Simpósio Nacional da ABCiber**. Florianópolis: [s.n.]. 2011. Disponível em: https://abciber.org.br/simposio2011/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/7.E1/80.pdf. Acesso em: 15 de outubro 2012.

PALAMEDI, F. A usabilidade como instrumento da análise da função comunicativa em interfaces digitais. In: JÚNIOR, J. F.; SANTOS, M. C. D. **Comunicação, tecnologia e inovação**: estudos interdisciplinares de um campo em expansão. Porto Alegre: Buqui, 2013. p. 63-85.

RIBEIRO, R. A. *et al.* Educação e mobilidade: perspectivas para integração de tecnologias móveis ao currículo. **Atas do III Colóquio Luso-Brasileiro de Educação a Distância e Elearning**. [S.l.]: [s.n.]. 2013. p. 1-14. Disponível em: https://pesquisaeducacao.files.wordpress.com/2013/10/artigo-mobilidade-final.pdf. Acesso em: 07 de fevereiro 2014.

ROSA, F. R.; AZENHA, G. S. **Aprendizagem móvel no Brasil**: gestão e implementação das políticas atuais e perspectivas futuras. Columbia University: Center for Brazilian Studies. São Paulo, p. 435. 2015. Disponível em: http://aprendizagem-movel.net.br/arquivos/Columbia_PORT.pdf. Acesso em: 11 de dezembro 2015.

ROTHMAN, P. Ensino sob medida. Info Exame, Abril 2013.

SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? **ReCeT** - **Revista de Computação e Tecnologia**, São Paulo, 2, 2010. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852. Acesso em: 08 de abril 2014.

UNOi Educação. **UNOi Educação**. Disponível em: http://unoieducacao.com/. Acesso em: 15 de abril 2017.

CAPÍTULO 5

LEITURA E FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA NA PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Kelsse Nathanielly Boffulin Ana Luíza Artiaga Rodrigues da Motta

Introdução

O presente trabalho constitui parte da dissertação para obtenção do título de mestre, apresentado em 2015 ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT/Cáceres/MT, em parceria com a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. De modo que, este recorte, apresenta o desenvolvimento de uma intervenção nas práticas de ensino da Língua Portuguesa de uma turma de 8º ano da Escola Estadual "Wilson de Almeida" , em Nova Olímpia-MT. Trata-se de uma proposição teóricometodológica de pensar o trabalho com a leitura a partir da temática do consumismo, como um modo diferente de observar o funcionamento da linguagem na produção de sentidos entre os interlocutores, considerando diversas atividades de leitura.

Havia uma preocupação acerca do modo como a leitura é trabalhada na escola, na maioria das vezes, reduzida às propostas do livro didático, priorizando aspectos gramaticais da língua e escamoteando questões linguísticas.² Este estudo filiado à teoria da Análise de Discurso nos permitiu mobilizar conceitos como de condições de produção, formações imaginárias, gestos de interpretação; compreender que o sentido não é literal, a linguagem não é transparente, pois toda interpretação é regida por condições de produção. Estudos nesta via teórica têm mostrado que a produção de sentidos é resultado da relação sócio, histórica e ideológica entre os sujeitos e os discursos. Considera, pois, a exterioridade como significante na língua, fato que tem sido um desafio a ser discutido por profissionais de Língua Portuguesa em relação ao ensino sobre a língua.

Sendo assim, nosso objetivo foi possibilitar ao aluno um estudo deslocado da concepção de língua homogênea, do texto como unidade completa de sentidos; pensar a leitura discutindo o efeito ideológico, condições de produção, a fim de que os alunos compreendessem, pela efetividade dos trabalhos, a opacidade da língua, e que os sentidos podem ser outros.

¹ Escola em que desenvolvemos a função de professora há nove anos.

² CORACINI (1999, p. 9-11).

Teoria como suporte à prática escolar

A intervenção nas práticas de leitura pela temática do consumismo aliou ao nosso trabalho um modo diferente de pensar a leitura, a informação, uma vez que o público jovem nos parece, o principal foco de campanhas publicitárias. De outro lado, as facilidades de compra vêm acentuando o consumismo mundialmente. Diante disso, questionamos o modo como a informação, às distintas linguagens instigam o sujeito leitor ao consumo. Assim, sentimos a necessidade de questionar os efeitos que o consumismo pode constituir em sociedade.

A proposição foi desenvolvida durante um bimestre letivo e a metodologia constituiu de diferentes atividades de leitura com textos em distintas materialidades — verbetes de dicionários, tirinhas, narrativas, poema, etc. — que abordaram a temática, do consumismo. Assim, foi construindo um percurso de debates, rodas de conversa e produção escrita, por meio das quais questionamos a posição-sujeito o consumidor observando comentários e julgamentos no gesto de interpretação dos alunos.

Ressaltamos a importância da relação teoria-prática que sustentou o desenvolvimento da proposta, possibilitando uma avaliação processual com apreciação do trabalho realizado, apontando considerações sobre a aprendizagem dos alunos, bem como novas perspectivas a partir da realização desta proposta.

O conhecimento teórico sobre leitura proporcionou o repensar, o deslocar da prática docente, admitindo um olhar diferente para a relação da posição-sujeito aluno com o texto, com a linguagem. A teoria permitiu que a relação com o texto, com o gesto de leitura ultrapassasse o limite da decodificação e configurasse um lugar em que os sentidos se movimentem e que os alunos se apropriassem dessa reflexão sobre a língua.

A leitura tornou-se o eixo do nosso projeto e assim, o objetivo foi problematizar sobre a aparente homogeneidade da língua. De outro lado, oportunizar que o aluno, pelo processo de ensino, reconheça, no *gesto de interpretação*³, a possibilidade de compreender os sentidos outros. Desta maneira, emerge o trabalho com a turma do 8º ano "A", em que se instiga e espera-se que o aluno em diferentes condições de produção produzisse a leitura,

³ Orlandi (2004, p. 18) retoma a expressão de Michel Pêcheux (1969): "[...] a interpretação é um 'gesto', ou seja, é um ato no nível simbólico (PÊCHEUX, 1969). O gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é 'materializada' pela 'história'".

compreendendo que a língua tem um funcionamento, plasticidade, e que o sentido não é literal, homogêneo.

Durante o processo de seleção do material tínhamos a preocupação de construir atividades que mostrassem os mecanismos discursivos da linguagem e o que isso implica no processo de constituição dos sujeitos; como também, na posição destes sobre suas questões sócio-históricas, e posição-sujeito diante das seduções do discurso de consumo na sociedade capitalista.

Para articular os elementos das atividades que propiciassem um modo distintivo de intervir no processo de ensino de Língua Portuguesa, buscamos, no suporte teórico, leituras que sustentassem a nossa proposta, que apontasse novos caminhos ao trabalho com a leitura na escola e, consequentemente, despertasse nos alunos, novos *gestos de interpretação*.

Os estudos em Análise de Discurso apresentam a linguagem como materialidade simbólica, que tem seu funcionamento atribuindo questionamentos a materialidade discursiva, entendendo que a língua, para se significar, inscreve-se na história, analisando "os processos de constituição do fenômeno linguístico." (ORLANDI, 1988, p. 17). Sendo assim, a Análise de Discurso considera que o modo de produção da linguagem, assim como do discurso, é determinado por processos histórico-sociais, nos quais o sujeito se destaca em relação às outras espécies pela capacidade de se significar, pela linguagem, em distintas condições de produção.

A linguagem é concebida como trabalho, "um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc." (ORLANDI, 1988, p. 17). Não é vista, portanto, apenas como instrumento de comunicação, sua função está além do enfoque referencial. A teoria movimenta a análise entendendo que o discurso é o lugar em que se tem "acesso" à língua, à ideologia. Compreende que o sujeito tem uma posição na sociedade, ocupa um lugar, e através de nossas práticas discursivas produzimos atitudes, verdades e consensos que, por nossas práticas sociais, nos direcionam e nos moldam, enquanto convivemos em sociedade. (ZOPPI-FONTANA, 2014).

É pelo discurso que o sujeito toma a palavra, organiza estratégias, diz, contradiz, produz efeitos de sentido entre os interlocutores. O discurso é, então, atravessado pelas convenções, ou seja, determinações ideológicas que interpelam o sujeito. Assim, a língua que constitui o discurso deixa vestígios, marcas dessas determinações, o que permite concluir que a língua não é plana, evidente, faz-se necessário questionar a evidência. (PÊCHEUX, 2014).

Trata-se das condições de produção do discurso, em que a linguagem tem profunda relação com a exterioridade, podendo significar diferentemente

dependendo de quem diz, como se diz e em que momento. "O sentido é produzido pelo seu modo de circulação na sociedade, na relação estabelecida entre diversos discursos e suas relações de poder." (ZOPPI-FONTANA, p. 6), desvelando significações, e ocultando outras, no tenso trabalho com a leitura.

Segundo Orlandi, a noção de leitura passa por muitas vias de significação possíveis, desde o sentido mais amplo, entendida como atribuição de sentido, até uma definição mais restrita. Considera que é possível listar diversas acepções a respeito da leitura o que cabe ao professor observar e compreender a posição em que o trabalho com a língua se filia. Orlandi (1988) aponta questões que, necessariamente, devem ser observadas na problematização do conceito de leitura. A primeira delas é que a leitura tem a ver com a natureza da relação que o leitor estabelece com o texto. Outra questão diz das condições de produção da leitura, e aí se apresentam a história da leitura, a ideologia e a história de leitura do sujeito. Diz ainda que "a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade." (ORLANDI, 1988, p. 9).

Dessa forma, compreendemos que a historicidade tanto está significada ao texto, como também à produção da leitura. De acordo com Orlandi (1988), a relação que um texto estabelece com outros textos – a intertextualidade – se dá, não só, mas também, pela história. As ideias de um texto remetem às ideias de outro produzido anteriormente. Os sentidos do texto não estão, pois, fixos nele, mas movimentam-se fora dele. E cada leitor produz sua leitura a partir das leituras já feitas deste e de outros textos.

Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. Processo que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real. (ORLANDI, 1988, p. 10).

O gesto da leitura é marcado pela relação de confronto entre o leitor real e o leitor virtual. Este último é constituído na produção da escrita, é o leitor que o autor idealiza para seu texto e para quem ele se dirige.

Orlandi (1988) ainda delimita outro aspecto importante na produção da leitura, a incompletude. A partir dessa noção podem-se derivar, segundo a autora, (*Op.cit.*) outras duas noções, a de implícito e de intertextualidade. Aquilo que não está dito, mas está significando no texto, é o que chama de implícito. À relação que se estabelece entre textos, aquilo que é dito ou que

se remete a outros textos, chama de intertextualidade. Assim, há sentidos que podem ser lidos, que não estão presos ao texto, mas na exterioridade, mobilizada, significam, na produção da leitura.

Isso mostra como a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. (ORLANDI, 1988, p. 11).

A autora ainda pontua que "é a inscrição da história na língua que faz com que ela signifique." (ORLANDI, 1994, p. 53-59). São as condições de produção da leitura do texto que irão determinar seu modo de significar. Nessa direção, o estudo, a proposta de se pensar uma intervenção, teórica e metodológica, no ensino de Língua Portuguesa, no 8º ano "A" propôs justamente uma alternativa de escapar do imediatismo, conteudismo pedagógico, no trabalho com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa. As propostas de leitura e interpretação construídas criaram espaços para que o aluno desenvolvesse outras formas de conhecimento sobre a língua.

A metodologia organizada para a proposta considerou as condições de produção de leitura dos alunos e, a partir disso, oferecemos uma variedade de textos, dispostos em diferentes materialidades discursivas, desenvolvendo discussões, rodas de conversa, debates, a fim de que o trabalho com a leitura não se reduzisse a decodificação, a encontrar a informação que já está dada no texto.

A temática do consumismo foi abordada em diferentes linguagens tais como: poemas, tirinhas, narrativas, filmes, dicionários, propagandas, para que os alunos pudessem articular os sentidos produzidos por essas leituras, uma vez que Orlandi (Op.cit.) aponta que "é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno." (ORLANDI, 1988, p. 40).

A necessidade de dispor ao aluno uma variedade de textos está em possibilitar diferentes gestos de interpretação, assumindo diferentes posições, mobilizando recortes de memória e estabelecendo relações distintas com a exterioridade.

Se, como tenho dito com insistência, ao significar o sujeito se significa, o gesto de interpretação é o que – perceptível ou não para o sujeito e/ou para seus interlocutores – decide a direção dos sentidos, decidindo, assim, sobre sua (do sujeito) direção. (ORLANDI, 2004, p. 22).

Todo o trabalho desenvolvido com os alunos intentava para uma apreensão mais consistente da leitura dos aspectos de funcionamento da língua, para o conhecimento de que os textos se relacionam com outros textos e não se fecham neles mesmos, como suficientemente completos. De modo que pelo gesto de interpretação o sujeito se significa, produz conhecimentos e é nesse movimento de linguagem que os sentidos são constituídos.

A língua e o funcionamento na produção dos sentidos

O trabalho efetivou-se a partir de uma organização sistemática, a começar pelos textos de distintas materialidades, previamente selecionados. As atividades foram elaboradas com o objetivo de se trabalhar com a turma a questão do funcionamento da língua, de deslocar o sentido literal de leitura e interpretação, nas aulas de Língua Portuguesa, os quais limitam, por vezes, a compreensão do aluno a informações no nível da superficialidade do texto, desconsiderando a materialidade discursiva, a opacidade do texto, a relação com o que é externo à língua, mas que também a constitui.

Assim, tomamos o verbete *consumismo* e observamos com a turma a definição apresentada no dicionário contemporâneo da Língua Portuguesa Aulete⁴:

Consumismo (con.su.*mis*.mo) *sm.* 1 Hábito, desejo compulsivo (individual) ou tendência (social) de consumir, de adquirir bens de consumo, ger. muito além das necessidades práticas efetivas 2 *Econ. Soc.* Sistema econômico-social baseado em, ou caracterizado por, produção e aquisição maciças de bens de consumo 3 *Econ.* Teoria segundo a qual o aumento do consumo é favorável à economia [F.: *consumo+ -ismo.*]. (AULETE, 2011, p. 387. Grifos do autor).

As considerações acerca das definições convencionalizadas em dicionários constituíram parte de atividade oral desenvolvida com os alunos, em que estes manifestaram o que entendiam por consumismo. As definições surgiram de forma variada tematizando o termo, quase sempre associadas ao exagero, ao desnecessário, supérfluo.

Destacamosaatividaderealizadacomtextospublicitáriosquetraziamanúncios das Sandálias Havaianas publicados na Revista Veja, em diferentes edições.

⁴ AULETE, Caldas; Paulo Geiger (org.). Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

Os textos publicitários foram escaneados e expostos aos alunos em sala de aula e a revista impressa à disposição para manuseio, leituras. As propagandas foram publicadas em página inteira da revista, em posição horizontal, ocupando, então, as duas páginas centrais.

O texto, peça publicitária observada, inicialmente, trazia o produto anunciado (chinelo) em estampa florida, disposto entre flores e folhas compondo a mesma estampa, sugerindo uma camuflagem perfeita. Abaixo à direita da página havia a formulação: "Havaianas são mais bacanas que biquínis. A gente não precisa malhar o ano inteiro para continuar cabendo nelas". O modo como o texto verbal e o não-verbal, da propaganda, constroem sentidos, significação, à sociedade é muito interessante. Há um enredamento de discursos, diferentes linguagens, efeito de cores, imagens, luminosidade que jogam com o possível interlocutor. Vejamos o texto figura (1):

Figura 1 - Uma peça.

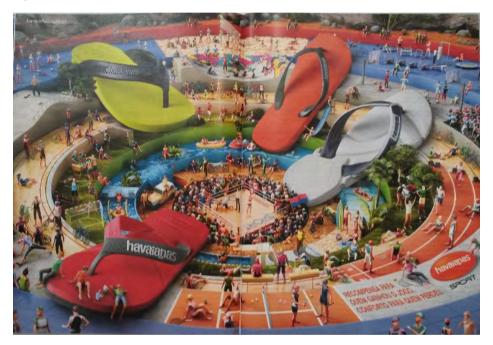


Fonte: Veja, 26 mar. 2014.

Outra peça publicitária observada, no percurso de leitura com a turma, constituiu a figura (2) e expunha o cenário de um parque olímpico, um espaço com várias modalidades esportivas e muitas pessoas praticando-as, a citar: ciclismo, atletismo, vôlei de areia, futebol, esqueitismo, surfe, basquete, entre outros, além de atividades de lazer, como passeio de jetisqui, toboágua, pimbolim, etc.

O produto da marca anunciada aparecia em quatro modelos de cores diferentes, proporcionalmente gigantescos sobrepondo em relação às figuras humanas presentes no texto. Os indivíduos dispersos sobre os espaços de práticas de atividades esportivas e de lazer. No canto inferior direito da página lia-se: "Recompensa para quem ganhou o jogo. Conforto para quem perdeu". E acompanhando-a, estava a logomarca HAVAIANAS SPORT. A imagem em cena, assim como a textualidade da propaganda produziam, ideologicamente, o efeito de sentido de um lugar harmonioso, descontraído, de bem-estar.

Figura 2 - Outra peça.



Fonte: Veja, 11 dez. 2013.

O que primeiro foi observado pelos alunos, mediados pela professora, tratou das questões sobre o não-verbal. O uso de muitas cores, a paisagem alegre, as pessoas que textualizam a imagem. Estas, produzindo o efeito de que todos estão felizes, saudáveis por praticarem esportes e, necessariamente, o esporte pede conforto e nesse sentido a textualidade das Havaianas tem a sua significação. Esse efeito de evidência, de opacidade, da materialidade discursiva, parte constitutiva do texto foi amplamente discutida pelas condições de produção.

Em seus estudos, Orlandi (1995) propõe reflexões sobre os efeitos do verbal sobre o não verbal, discutindo a sobre determinação, redução do nãoverbal ao verbal, nos estudos da linguagem. Diz ainda, que:

Se a informação pode vir através de diferentes 'canais' (leia-se 'linguagens'), e mesmo simultaneamente, no entanto a sua formulação, para consumo, é verbal. Tem-se um suporte verbal disponível – produzido pela ideologia do discurso social já estabilizado – e reduz-se qualquer processo de significação produzido pelas outras linguagens a este processo. É assim que a multimídia ganha unidade em sua representação: pelo verbal. Garantia da legibilidade, da interpretação, linguisticamente organizada. (ORLANDI, 1995, p. 43).

Ou seja, como efeito, as diferentes linguagens que constituem a mídia não funcionam sem a linguagem verbal. Há um imbricamento das várias materialidades, característica da multimídia, em que os efeitos das imagens atraem o leitor/consumidor que encontra legibilidade no verbal. Na publicidade em análise, os textos curtos direcionam os efeitos produzidos pelos elementos não verbais.

Para sustentar essa proposta de atividade com os alunos, no estudo do texto, remetemos aos estudos teóricos formulados por Michel Pêcheux (1995) e que sustentam a Análise de Discurso em relação a ideologia. Esta como aquela que produz o efeito de evidência, de transparência da linguagem, no texto, ofuscando os múltiplos sentidos. Assim, não se trata de descobrir os sentidos que estão escondidos, na materialidade simbólica, mas

procurar entender o modo como os textos produzem sentidos e a ideologia será então percebida como processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria, no entanto, como a interpretação necessária e que atribui sentidos fixos às palavras, em um contexto histórico dado. A ideologia não é um conteúdo 'x' mas o mecanismo de produzi-lo. (ORLANDI, 2004, p. 65).

O excerto faz pensar a relação do sujeito leitor com o texto. Ou seja, a língua, materializada na tessitura do texto funciona, ideologicamente, para produzir o que Orlandi (2004) chama de interpretação necessária, ou seja, atrair e convencer o leitor-consumidor a adquirir um distinto objeto - o comércio, a venda, o consumo. E o texto não-verbal, sobre determinado, contribui com o verbal na produção desse efeito, imaginário, ideológico. Desse modo, diante do que foi observado, propomos à turma, em sala de aula, discutir sobre os

textos verbais nos anúncios. Com a mediação da professora, os alunos teceram comentários interessantes a respeito de como os sentidos escapam ao controle daqueles que regulam o que a propaganda pode ou não significar.

Em observação e bate papo com os alunos, questionamos a textualidade (fig. 1). O uso da palavra "biquínis" direciona o discurso ao público feminino e é possível perceber o discurso da beleza, do corpo magro atravessando o texto. A propaganda sempre vende um conceito. "Organizada de forma diferente das demais mensagens, a publicidade impõe, nas linhas e entrelinhas, valores, mitos, ideais e outras elaborações simbólicas." (CARVALHO, 2000, p.13). Neste caso, o dizer recai sobre as mulheres, estas na posição-sujeito de que não precisam mais preocupar-se em sofrer com dietas e malhação o ano inteiro porque poderão possuir algo mais bacana que biquínis, as Havaianas. O foco e os olhares, antes apontados para o corpo, deslocam direcionados aos pés femininos, tamanha "bacanisse" da marca anunciada. Todo esse jogo discursivo entre palavras, imagens, cores, produz efeitos de sentido. E é pelo jogo discursivo que o texto tem a sua sustentação, sentido. De modo que o sujeito é capturado, pego pela formulação e é transformado, passível de consumo, pela propaganda, no cotidiano.

A análise da textualidade (fig. 2) possibilitou um debate interessante com a turma. A publicidade trazia pelo enunciado: "Recompensa para quem ganhou o jogo. Conforto para quem perdeu". O discurso esportivo textualiza a palavra "jogo" e pela disposição gráfica visual o complexo mundo esportivo. O enunciado é apresentado premiando "quem ganhou o jogo" e "quem perdeu". A um, "recompensa" e ao outro, "conforto". Ou seja, a imagem do texto não-verbal das sandálias havaianas sobre determina, a página da publicidade, porém, há a formulação com o discurso que direciona o sujeito leitor. Ou seja, é como se as imagens tivessem que ser regidas pelo discurso verbal. Esse modo de direcionamento tem a ver com o modo como a língua é compreendida pela sua estrutura linguística. Pela Análise de Discurso é possível o deslocamento, o trabalho com outras materialidades discursivas como imagens, sons, traços, etc.

Assim, o texto (fig. 2) faz pensar, pelo gesto de interpretação, o esporte e as diversas modalidades com uma característica comum, que é a competição, em que os jogadores são adversários, rivais, e disputam um prêmio, uma conquista. Todavia, só um lado vence, enquanto o outro é o perdedor, o derrotado, o vencido. Há, então, uma contradição necessária no discurso esportivo. Porém, em análise do texto publicitário (fig.02) há, pelo discurso, o deslizamento de sentidos, tudo fica igualado, equiparado. Todos são premiados pelo efeito do uso do que é comum. Conforme Orlandi (2004), a linguagem categoriza o

silêncio e, se assim é, a produção verbal administra o sentido. A competição, a disputa e a rivalidade são silenciados na linguagem pelas diferentes formações discursivas. "A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito". (ORLANDI, 2009, p. 42). Assim, só se fala o que é permitido dizer, ela direciona o dizer e instala a harmonia. A contradição pode ser vista através da memória discursiva que se tem sobre o esporte, os jogos e seu binômio ganhar/perder.

O discurso que se elabora os distintos textos, neste caso, em estudo a propaganda dá a ela, pela formulação e criatividade, uma tessitura que entrecruza distintas filiações de sentidos, voltados ao bem-estar coletivo. Esse aspecto faz com que a ideologia produza o efeito de evidência, pelo efeito da leitura literal, na propaganda, pois é pelo jogo da linguagem que se dissimula, pelo discurso, pela imagem o efeito elementar ideológico do texto e entrelaça o consumidor, sem que este perceba, a adquirir o produto anunciado.

Dessa forma, a atividade de leitura, de estudos com o texto foi realizada em oito aulas e nos proporcionou resultado satisfatório ao ouvir os nossos alunos pontuarem sobre os efeitos da propaganda no leitor-consumidor. Notamos um posicionamento diferente diante das pressões que o mercado capital, o consumismo exerce sobre o sujeito.

Conclusão

Com o objetivo inicial de pensar a leitura, a partir do deslocamento do sentido de intepretação que circula, historicamente, na escola pelo livro didático, problematizamos com os alunos sobre a aparente homogeneidade da língua, através da leitura de diferentes textos. Oportunizamos aos alunos o reconhecimento, pelo gesto de interpretação, a possibilidade de observar que os sentidos podem ser outros, em diversas conjunturas de produção da linguagem.

A ancoragem na teoria da Análise de Discurso nos permitiu construir com os alunos um conhecimento diferente sobre a leitura, compreendendo que esta é produzida no imbricamento de determinações histórico-ideológicas, na relação do sujeito leitor com o texto. Entendendo que o sentido não está na literalidade do texto, mas no modo como o sujeito leitor o questiona pela materialidade simbólica, considerando as condições de produção.

Em suma, a partir da experiência com esta proposição com a turma do 8º ano "A", nós, docentes de Língua Portuguesa, da rede pública de ensino, refletimos sobre nossa prática e a necessidade de assumirmos outra postura,

teórica e metodológica, engajada em propiciar ao aluno as condições para trabalhar sua história de conhecimento sobre a língua, consolidando no exercício diário docente, teoria e prática, expandindo as propostas bem sucedidas e ressignificando o que for necessário, a fim de que, outros trabalhos possam contribuir abrindo novas perspectivas à pesquisa científica.

Referências

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade**. A linguagem da sedução. São Paulo. Ática. 3. ed. 2000.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Discurso, imaginário social e conhecimento. **Revista em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994, p. 53-59.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.

ORLANDI, Eni Pulcinelli Efeitos do verbal sobre o não-verbal. **Revista RUA**, Campinas, n. 1, p. 35-47, 1995.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.

RESUMIR. AULETE, Caldas; Paulo Geiger (org.). Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

ZOPPI-FONTANA. Mônica Graciela. **Conexão Linguagem**. Guia do Professor. Hora de Debate. Violência contra a mulher: a força das práticas simbólicas. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, [2014?], p. 1. Disponível em: http://sistemas.ft.unicamp.br/mec/ano/2/audio/AP020/G/AP020_G.pdf. Acesso em: 13 de novembro 2014.

CAPÍTULO 6

ESPAÇOS DO LEITOR NA ESCOLA E MODOS DE LER: ALGUNS ACHADOS DE PESQUISA

Rose Jane Caldeira Marcia Machado de Lima

Introdução

O presente trabalho apresenta os resultados parciais provenientes da primeira etapa de pesquisa sobre os modos de ler em Porto Velho/RO.

Aprendemos muito na pesquisa documental para definir a amostra, em um universo de 175 escolas, criando os parâmetros para apontar aleatoriamente duas unidades escolares que apresentaram resultados melhores em Língua Portuguesa nos exames de sistema em dois ciclos avaliativos em relação a elas mesmas. De todo modo, há limites claros em avaliar o desempenho de leitura em Porto Velho/RO apenas por tais resultados, principalmente, porque tanto a Secretaria Municipal de Educação como a Secretaria Estadual de Educação dispõem de base de dados próprias. Partimos, então, para a pesquisa empírica.

Ainda na fase de definição da amostra, analisamos textos narrativos de final de ciclo produzidos em várias escolas de Porto Velho/RO. Duas suposições, principalmente, afloraram nas análises dos textos produzidos pelos alunos de 5º ano, importantes por oferecerem um panorama sobre o percurso formativo anterior por serem turmas de final de ciclo. A primeira, a ausência de repertório de narrativas e, por extensão, literário – vários desconheciam os contos clássicos ou mesmo autores contemporâneos muito presentes na escola como Ziraldo e Ruth Rocha. A segunda, a larga produção de relatos escritos marcados por fragmentos justapostos sem conectivos e com problemas na progressão temática.

Sem exceção, todos os textos apresentaram-se muito próximos aos modelos presentes no livro didático, quando a intenção do autor é ensinar gramática e ortografia usando o texto literário como pretexto. Considerando a qualidade das técnicas de escrita narrativa empregadas pelos alunos de 5º ano — em uma atividade de reescrita, ou seja, altamente acolhedora, apoiadora e formativa — a análise das escritas permitiu supor a reiteração, ou pelo menos a presença muito frequente, de práticas de leitura que tomavam os textos literários vinculadas ao propósito restrito de dominar o código escrito ao longo do percurso formativo dos alunos. Tais práticas, nas análises realizadas sobre o material, revelavam-se

empenhadas muito mais nos níveis morfológico e ortográfico, desvinculadas da preocupação semântica e, principalmente, sem levar atenção aos aspectos discursivos característicos da linguagem literária. O que os textos dos alunos de 5º ano permitiram aprender sobre as práticas de leitura implementadas na escola de ensino fundamental foi sobre a ausência de contextos de recepção que permitissem a intertextualidade por parte dos alunos, como condição para a leitura.

Desse modo, considerando os dados da fase documental, a opção foi por duas escolas da periferia da área urbana que teriam demonstrado avanço nos exames de sistema comparativamente a elas mesmas nos três últimos ciclos avaliativos.

O encontro posterior entre professores de educação básica das escolas da amostra entrevistados e a pesquisadora de iniciação científica na coleta de dados e alunos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais que, de alguma forma foram envolvidos em razão das observações em sala de aula quanto às atividades práticas, acabaram por propor questões e discussões, de perspectivas distintas, sobre as condições de leitura, especialmente da leitura da literatura com turmas de crianças.

Uma breve discussão sobre a leitura

Ler possibilita o abrir de novas portas. É um processo de interação entre o leitor e o texto exigindo habilidades como interpretação e uma compreensão organizada e reflexiva. Nessa perspectiva é possível concluir que o ato de ler significa muito mais do que apenas decodificar, como afirma Foucambert (1994, p. 05):

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

A escola é responsável por inserir a criança desde muito cedo às práticas de leitura e escrita por meio de métodos de alfabetização, cabendo-lhe o papel de formar leitores competentes. Hoje, vemos uma situação preocupante no Brasil com relação ao nível de leitura alcançado por crianças da educação básica, realidade essa que podemos comprovar analisando os últimos resultados da Prova Brasil, ou seja, podemos concluir que alunos das séries iniciais podem concluir o Ensino Fundamental mesmo alcançando apenas o nível de analfabeto funcional.

Segundo a Unesco, analfabetismo funcional se refere ao ensino e aprendizagem da leitura para fins específicos referentes ao cotidiano, âmbito profissional e convivência comunitária, ou seja, a leitura e a escrita será utilizada apenas para atividades utilitárias. Foucambert, citando Bakhtin (1979 apud FOUCAMBERT, 1994, p. 348), problematiza esses limites:

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio.

Desse modo, participar de um diálogo significa compreender, interagir com todas as suas ações. Partindo desta visão, ler pode se constituir em um diálogo, no qual o sujeito manterá interação, não com a linguagem falada, mas com a escrita, para constituir sentidos. Entretanto, sabemos que esse processo não é imediato, são necessárias algumas estratégias que vise criar práticas pedagógicas que possam propiciar, ao aluno, tornar-se um leitor crítico.

Nessa concepção, deve-se levar em conta que cada aluno possui uma história e dialeto específicos e a maneira como ele irá interagir com o texto será diferente do outro. A interação autor-texto-leitor envolve os conhecimentos prévios, e um conhecimento maior que o processo de decodificação dos códigos. Segundo Koch e Elias (2006, p. 24, grifos nossos),

A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Para Cosson (2011), quando a escola permite aos alunos um contato com o texto literário permite diferentes modos de ler literatura. Dentro dessa perspectiva podemos entender que não existe um único modo de ler é preciso permitir que a criança tenha contato com leitura literária com vistas a ampliar seu universo. No texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 55 - 56) lemos:

O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a

ler por meio de práticas centradas na decodificação. Ao contrário, é preciso oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto do conhecimento prévio que possuem, que verifiquem suas suposições — tanto em relação à escrita, propriamente, quanto ao significado.

Desse modo, precisamos entender que métodos estão sendo utilizados em sala de aula nos processos de ensino da leitura literária nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com Lerner (2006), para que o sujeito se torne um leitor eficiente é preciso ler muito, ou seja, só aprende a ler, lendo. Diante disso, tem-se a ideia que aquele indivíduo leitor de uma quantidade significativa e variada de textos pode ser considerado um bom leitor. Desse leitor espera-se que seja um ser crítico que avalia, compreenda, contradiga as informações dos textos que lhes são postos a frente.

Destas considerações, aprendemos que nem sempre impor uma quantidade expressiva de leitura para as crianças fará com que se torne um leitor competente. Em linhas gerais, as crianças dos iniciais em sua grande maioria não possuem ainda essa relação com a leitura contínua e a familiaridade com diferentes tipos de textos. Desse ponto de vista é preciso que se crie estratégias pedagógicas em sala de aula para que com isso possam desenvolver no aluno o apreço por ler. É de suma importância perceber como serão desenvolvidas estas práticas de professores e leitores crianças, para que esse processo não se torne um acúmulo de exercícios improdutivos.

Um dos fatores que tem sido alvo de críticas por vários teóricos se refere a utilização da literatura como meio para ensinar gramática, este fato pode se confirmar nos livros didáticos que buscam dar ênfase às questões ortográficas e gramaticais. Segundo Cosson (2011, p. 78):

Nesse caso, os modos de ler na escola têm sido amplamente condenados. São vários os estudiosos que mostram que o ensino de literatura no Ensino Fundamental se perde em servir de pretexto para questões gramaticais, como era comum nos livros didáticos, ou para um hedonismo inconsequente, no qual a leitura vale pela leitura, sem nenhuma orientação. Trata-se, como já explicitamos em outro lugar, da divisão escolar entre leitura ilustrada e leitura aplicada.

Os modos de ler: observações de "aulas de leitura"

Os dados analisados foram coletados através da observação das Escolas 1 e 2 em duas perspectivas. A primeira foi a descrição focalizada nos espaços de convivência dentro da escola, como pátio e área de entrada, nos horários do recreio e, também, ao longo do período, notando os trânsitos entre um espaço e outro das escolas; salas de aula ao longo do período. No tocante à segunda perspectiva, foram escolhidas turmas nas quais os professores anunciaram que fariam "aula de leitura".

Como uma instituição que reúne pessoas com funções, idades em tempos e espaços diferentes, foram notadas ações concomitantes e concatenadas nas escolas pesquisadas. Barulho, movimento e vida ao longo de um período letivo. A Escola 1, surpreende pelo grau de ordenação que apresenta. Na Escola 2, o mesmo contexto, mas em espaço que favorece o transitar das pessoas, em um clima institucional mais leve.

Na Escola 1, algumas surpresas iniciais revelaram o clima institucional mais ordenado. Notamos a ausência de espaço e tempo para recreio, por exemplo, mas ao contrário de qualquer expectativa, esse traço não interferia negativamente a ponto de impedir que os alunos das turmas do ensino fundamental demonstrassem completa tranquilidade. Os alunos faziam fila ao lado de seus professores na entrada da escola, única área comum, ouviam a preleção de um professor ou da direção, fazem uma oração e entram uma a uma ao final do ritual diário.

Há marcas - painéis, cartazes, textos colados, etc - em todas as paredes da Escola 1. Várias delas indicam a presença da literatura. Há dois painéis decorativos com personagens de contos populares e algumas das portas das salas de aula divulgam o livro priorizado pela professora em algum projeto. Causou curiosidade um dos painéis que trazia a capa da obra *O Menino e o Rio*, de autor local, que trata de tema relacionado a Porto Velho: as relações de um menino beradeiro - uma das designações locais para ribeirinho - com o Rio Madeira e as suas águas.

Uma das atividades importantes é coletiva e aceita pela maioria dos professores: a *Sacola de Literatura*. A Escola 1 não conta com um espaço capaz de ser dedicado para a biblioteca, mas propôs como saída que as crianças organizem sacolas de livros que são levadas para casa. A cada semana, os alunos levam as suas sacolas. No retorno, há um tempo da rotina dedicado para a socialização das impressões sobre as histórias.

Esse projeto é realizado por todas as turmas da escola há cinco anos, desde 2013. A proposta veio de uma das coordenadoras que não trabalham mais naquela unidade escolar, mas é identificada pelas atuais professoras como "um projeto motivador dos alunos porque eles [os alunos] gostam." Do ponto de vista da descrição focalizada do ambiente da Escola 1, este foi o principal fator, ao lado da convivência das crianças com os painéis espalhados na escola, que demonstraram a presença da literatura.

De acordo com as referências, a leitura literária é, dentre os atos de leitura, aquele que consegue fazer chegar a efeito a formação de leitores fluentes. Constatar a presença da leitura literária em um espaço onde não cabe uma biblioteca, por incentivo dos próprios educadores, mesmo considerando que alguns dedicam-se mais do que outros, contudo, mas ainda formando um coletivo que acredita na proposta por entenderem a sua importância, certamente participa da aprendizagem geral das crianças.

Na Escola 2, a pergunta sobre a presença da literatura no cotidiano da unidade escolar também animou a descrição focalizada do clima escolar geral. Esta é uma escola que possui salas de aula, pátio e quadra, como também uma sala na qual convive a chance de as crianças assistirem a vídeos. Os livros são organizados nesta sala. Por iniciativa da coordenação pedagógica e dos professores, tornou-se uma atividade semanal para todas as turmas, um evento dedicado à leitura literária: Dia da Leitura.

Na Escola 2, todos os alunos são reunidos no pátio no Dia da Leitura, para onde cada um carrega sua cadeira e pode participar de gincana de perguntas e respostas sobre livros ou autores previamente estudados, fazer a contação dos livros que leram ou ouvir aquela feita por uma professora, cantar as músicas que remetem a histórias, assistir a apresentações de declamação de poesia ou performances. Novamente, notamos a presença da leitura literária em espaço coletivo da escola é notável e, envolvendo todas as turmas em uma atividade especial, nobre mesmo, aos olhos dos alunos e dos educadores.

O Dia da Leitura é uma atividade semanal e muito esperada pelas crianças. Há disputa pela participação, por falar ao microfone e demonstrar o domínio da informação sobre uma história ou personagem do que foi lido. Importante notar que todos os educadores da escola presentes na sexta-feira participam, incluindo a equipe de gestão, e estende o convite às merendeiras e ao guarda do portão. A condução, porém, é das professoras, embora haja certa alegria por parte da direção em auxiliar na condução. O projeto Dia da Leitura que acontece no pátio da escola todas as sextas-feiras é um evento, visivelmente,

é altamente relevante para os educadores da escola e isso é notado pelos alunos. Há uma expectativa grande por parte dos alunos em que o Dia da Leitura chegue, semanalmente.

Contudo, nas duas escolas, há fragilidade da equipe de gestão em potencializar as atividades coletivas em razão do aprendizado da leitura. Nas duas escolas, cabe aos professores otimizar a discussão sobre as leituras realizadas e inserir momentos na rotina da sala outras abordagens dos livros e textos. A fragilidade se revela quando parte dos professores não opta por essa otimização, considerando as atividades relacionadas à decodificação e aquisição do sistema de escrita mais importantes do que oferecer espaço para a leitura literária. Quando nas conversas possíveis de serem travadas com os professores ao longo da entrada na sala de aula lhes foi perguntado porque a escola conseguiu melhorar os resultados dos quintos anos ao final do ciclo, a resposta foi sempre a mesma: ou "os professores da alfabetização são muito bons e comprometidos" ou " fazemos questão de cumprir a ementa de cada bimestre".

Na Escola 1, pudemos visitar e permanecer em várias salas de aula, do primeiro ao quinto ano, mas não o período inteiro. Em cada dia, ficávamos cerca de uma hora em cada sala e entrávamos de modo aleatório. Não acompanhamos todas as salas e professores. As salas visitadas por nós são pequenas em vista de outras escolas e esse traço afeta o planejamento dos professores que precisam adaptarse, inclusive em termos de mobiliário. Todas as salas possuíam biblioteca de sala, composta de livros literários, paradidáticos e didáticos.

Com relação aos eventos envolvendo a leitura, importante notar que, de modo geral, os professores indicavam em qual momento iriam trabalhar com a leitura. Ao anunciarem a ocorrência de um tempo dedicado para "aula de leitura", os professores dão pistas para nossa reflexão, indicando a leitura como um conteúdo que irão abordar em um momento específico das atividades para aquele dia letivo. A priori, não se trata de um procedimento que engessaria a presença da leitura ou da leitura literária.

Cosson (2014) defende que a leitura está presente de modo abrangente no ambiente escolar, considerando-se os variados encontros com textos em todos os componentes curriculares, precisa ser tratada em um registro diferenciado se a intenção é formar leitores. Qual seria esse registro diferenciado? A leitura literária. Quando os professores da Escola 1 separam a "aula de leitura" muitas vezes é a leitura literária que aparece como foco, em outras, porém, é a aquisição do sistema de escrita que está em jogo no momento em que a leitura literária aparece, mesmo quando a estratégia solicitada ao leitor é a leitura em voz alta.

Alguns achados, algumas questões

Retomando a análise documental inicial, temos que o índice geral de aproveitamento refletido pelo IDEB ampliou-se em Porto Velho, fato que foi considerado como mérito pelos gestores da educação básica pública municipal. Contudo, se observarmos mais de perto e compararmos cada escola com os próprios resultados, há de se levar em conta que a maioria das escolas mantémse em estado de alerta, cresceu minimamente em relação a si mesma ou não cresceu, mantendo seu nível regular pelo menos nos três últimos exames de sistema que temos tomado como base.

Nos deparamos, através dos resultados que obtivemos, com um quadro parcial das habilidades de leitura constituídas pelos alunos, que funciona para esta pesquisa como um terreno produtivo para alimentar nossas questões iniciais sobre os modos de ler.

Nas duas escolas da amostra, o índice revela aumento do número de alunos que alcançaram aprendizado esperado, demonstrando proficiência em habilidades de leitura. Em razão dos descritores da Matriz de Referência - Prova Brasil, temos avanço em habilidades de leitura complexas como inferências, interpretação, estabelecimento de relações entre informações em partes de um mesmo texto e entre textos diferentes, identificação de informações que permitam supor o tema de um texto, a condição de produzir sentido a partir da análise do funcionamento dos indicadores de coerência e coesão, da pontuação e da ortografia para a sustentação das relações lógico-discursivas na narrativa. Além destas habilidades, quando as escolas selecionadas indicam ter avançado na análise da voz narrativa, do conflito gerador do enredo e a relação entre seus desdobramentos para a diegese, o que completa o rol de habilidades de leitura medidas na Prova Brasil, nos permitem supor que ao longo do percurso escolar contemplaram os espaços para o trabalho pedagógico com leitura para além das habilidades implicadas no rol dos descritores que funcionam para capturar os dados e gerar o índice do IDEB em seus projetos pedagógicos.

Na fase de observações, um dos pontos reiterados foi o trabalho pedagógico com a modalidade oral da língua. A linguagem oral, mais do que outro elemento, é discurso oral. Enquanto tal, pareceu ganhar prioridade nas atividades pedagógicas ao lado da linguagem escrita. Não discutimos nesta fase a pesquisa a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita como discursos em relação com a leitura, mas podemos indicar como uma conclusão parcial a partir dos dados obtidos na observação que o nível de trabalho com o discurso oral foi produtivo nas escolas da amostra. Podemos concluir nesta

linha de raciocínio que nas escolas destacadas houve um investimento do trabalho pedagógico, no ensino da língua materna, a partir de situações de uso em práticas sociais legítimas, práticas comunicativas nas quais os alunos puderam, em maior ou menor medida, responder aos desafios colocados pelas atividades desenvolvidas pelos professores com trocas orais.

Os discursos oral e escrito são base para o uso social competente da língua. Quando o trabalho pedagógico prioriza o uso da língua escrita, interrompe a cadeia lógica entre os discursos oral e escrito, o que interfere diretamente nos resultados da leitura, para além de não alcançar plenamente aqueles referentes à escrita. Além desses problemas, a priorização da escrita diminui o investimento dos alunos no trato - fruição, análise e comparação - dos textos que circulam em várias esferas sociais. Para nós, a diminuição da interação dos alunos e da oportunidade de comunicar seus achados em razão da mediação inadequada em situações comunicativas fragmentárias vai incidir na diminuição das habilidades de leitura e escrita. Esse dado ficou patente na fase documental quando analisamos os resultados das reescritas do 5º ano e, de certa maneira, ratificado nas observações das suas escolas da amostra que manifestaram um movimento mais coerente em torno dos modos de ler.

O fato de nas escolas da amostra não ter havido a diminuição dos índices - Língua Portuguesa, supomos que o percurso pedagógico implementou o movimento contrário: mediações comunicativas significativas.

Deste modo, retomando, ao lado da constatação do aumento da complexidade das habilidades de leitura demonstrado no escore atingido pelas escolas selecionadas, podemos supor o investimento em trabalho pedagógico consistente em discursos oral e escrito, além de atividades de compreensão e interpretação de texto ao longo do percurso formativo. A continuidade da pesquisa irá checar em que medida a intertextualidade se faz, ou seja, como os alunos se reconhecem como leitores e sua relação com o seu *background*, sem perder de vista o foco principal nos processos de leitura.

Considerações

No caso desta pesquisa, como nosso objeto na continuidade são os modos de ler nas escolas que demonstram fomentar a leitura em seu fazer cotidiano, certamente teremos mais dados e contribuições do ponto de vista da realidade em Porto Velho. Podemos apontar, porém, desde o presente momento, a necessidade de investimentos de ações públicas na consolidação de projetos pedagógicos das unidades escolares que incluam análises de longo prazo sobre seus próprios resultados.

Contudo, apesar de ainda parcial, indicamos que encontrar nas escolas da amostra um trabalho consistente no que se refere à presença, especificamente, da literatura nas situações comunicativas propostas como situações de ensino da leitura e formação de leitores para os alunos manifestou-se no modo como os alunos se posicionam como leitores.

Ratificamos, assim, o pressuposto fundamental da pesquisa, ao lado dos autores de nosso referencial, qual seja, que a formação do leitor fluente é impossível de ser consolidada sem o investimento na leitura de textos literários, devido às exigências que promove o leitor comum do status de decodificador a um agente da cultura, capaz de lançar mão de habilidades complexas de produção de sentido e de interação nas situações comunicativas das quais participa.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSSON, Rildo. Literatura: modos de ler na escola. **Anais da XI Semana de Letras da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre. 2011. Disponível em: http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/XISemanaDeLetras/pdf/rildocosson.pdf. Acessado em: 12 de agosto 2016.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo. Contexto, 2006.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2006

CAPÍTULO 7

O TESTE *CLOZE* COMO INSTRUMENTO DE AFERIÇÃO DE COMPREENSÃO LEITORA

Renata Francisca Ferreira Lopes Tatiane Lebre Dias

Introdução

Nos últimos anos, a partir de resultados em avaliações nacionais e internacionais, observou-se, a necessidade de avaliar "como" o estudante está lendo e como está interpretando o que lê. Este ato, a leitura, reflete, em suas mais diversas compreensões, em como este indivíduo vê e lê o mundo a sua volta. Esta preocupação de como o discente lê e interpreta as diversas formas de texto às quais é submetido, não é uma preocupação apenas de docentes de Língua Portuguesa, mas das diversas disciplinas e campos do conhecimento.

Ler é uma atividade complexa que envolve raciocínio e, mais especificamente, a leitura é um processo de interação e de construção. Neste processo, entram em jogo as relações entre as diferentes partes do texto e os conhecimentos prévios e as experiências de leituras anteriores de cada leitor. O processo de compreensão envolve a coordenação de múltiplos fatores: os objetivos visados pela leitura, as circunstâncias em que ela ocorre e as características pessoais do leitor (KOCH; ELIAS, 2014).

Para as autoras supracitadas, os processos de compreensão do texto podem ser facilitados recorrendo-se a três grandes sistemas de conhecimento: o conhecimento linguístico, o enciclopédico ou conhecimento de mundo e o interacional. Porém, os estudantes, muitas vezes, advindos de uma educação básica precária ou com poucos incentivos, não sabem quais os caminhos trilhar a fim de alcançar êxito nas atividades interpretativas. O papel mediador do docente no ato de promover a ligação entre o conhecimento que o aluno já possui e suas possibilidades de conhecer melhor o texto, mostra-se fundamental e elementar. O estudante precisa ser levado a compreender as estratégias apresentadas por Koch & Elias (2014) para, somente depois, demonstrar sua capacidade de avançar de maneira independente. Dessa forma, os níveis de compreensão de leitura do estudante, podem ser gradativos e progressivos.

Trabalhos científicos e análises de diversas avaliações nacionais e internacionais, dentre elas o PISA – *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) têm demonstrado o baixo desempenho dos estudantes brasileiros no que

tange a sua capacidade leitora (INEP, 2015). A dificuldade observada no ensino brasileiro no que se refere à leitura pode ser constatada a partir dos resultados dos alunos em avaliações tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apresentam o Brasil em 59^a posição no ranking de avaliação de Leitura do PISA 2015. Tal avaliação acontece de três em três anos desde 2000 e avalia a competência dos estudantes em Leitura, Ciências e Matemática. No ano de 2015, o PISA teve a participação de 70 países/nações/economias. O Brasil – no desempenho em leitura – está à frente de países como o Peru, Líbano, Tunísia, Fyron, Kosovo, Algéria, República Dominicana e poucos outros. Se pudermos atribuir as dificuldades de leitura como um ponto importante às demais áreas avaliadas no PISA, a título de informação, enfatizamos os resultados do Brasil em Ciências: 401 pontos, 63º lugar, e os resultados em Matemática: 377 pontos, 65ª classificação (INEP, 2015).

O que se percebe, pelas evidências, é que o problema da dificuldade em leitura não se restringe apenas ao Brasil, e pode-se inferir tal posição a partir dos trabalhos publicados por pesquisadores em todo o mundo sobre testes de aferição dos níveis de compreensão de leitura existentes (SILVA; SANTOS, 2004), não somente no Ensino Fundamental e Ensino Médio, como também nos cursos de graduação.

O teste Cloze

São variados os instrumentos de avaliação dos níveis de compreensão de leitura disponíveis aos educadores e também utilizados por psicólogos e demais profissionais interessados. Dentre eles, destacam-se a aplicação de questões dissertativas ou abertas, testes cognitivos de raciocínio verbal, produção de redações, questionários, entrevistas (pós leituras), instrumento de avaliação de leitura inicial (IALI), testes objetivos e também o Teste *Cloze*, que tem se mostrado eficaz em diversas pesquisas cuja finalidade é aferir o nível de compreensão leitora dos participantes. Sob a ótica de Gomes (2009):

A avaliação da compreensão exige instrumentos diversificados que possam revelar os diversos aspectos envolvidos na compreensão. Essas considerações também são válidas para níveis mais elevados do processo de escolarização. (GOMES, 2009, p. 38).

Conforme mencionado anteriormente, o teste *Cloze* é um instrumento utilizado para se medir/aferir os níveis de compreensão de leitura de um indivíduo. Para Oliveira *et al.*, (2009), "avaliar a habilidade de leitura não é fácil, pois o produto resultante dessa avaliação nem sempre pode ser observado de forma direta e objetiva" (p. 47). Além disso, a leitura pressupõe um processo dinâmico que exige a interação entre diversos processos cognitivos, o que torna a avaliação de sua compreensão algo mais complexo e curioso. De um modo geral, muitos instrumentos foram elaborados com a finalidade de avaliar a capacidade de compreensão de leitura, mas muitos deles não trabalham com a compreensão real da leitura e tampouco levam em conta o leitor como parte dinâmica do processo. Desta forma, analisadas as falhas dos instrumentos, um recurso que vem sendo usado para tal finalidade é o teste *Cloze*.

A Técnica *Cloze* é uma ferramenta que foi desenvolvida em 1953 por Wilson Taylor¹, professor assistente da Universidade de Illinois, Estados Unidos da América, do Instituto de Pesquisa em Comunicação. "Taylor iniciou alguns experimentos que visavam à elaboração de uma medida confiável de avaliação da compreensão de textos." (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 49). Os estudos de Taylor possibilitaram melhorar a técnica e desenvolver um tipo de teste empregado como meio diagnóstico, tal técnica recebeu o nome de Teste *Cloze*.

Em sua forma básica e inicial, o teste *Cloze* "demonstrou, por meio de um texto de 250 palavras, do qual se omitia sempre os quintos vocábulos, haver relações entre a mente do leitor e o texto escrito" (OLIVEIRA *et al.*, 2009, p. 49). Passou-se a utilizar o instrumento, então, como forma de mensuração e aferição do nível de inteligibilidade do leitor, além de identificar quanto o sujeito compreende do texto que lê (TAYLOR, 1994). Para Clarice Söhngen (2002):

O procedimento *Cloze* tem sido considerado um aferidor efetivo de diferenças específicas na compreensão dos leitores, e do sucesso no aprendizado, da inteligência geral e do conhecimento técnico especializado. Avanços significativos também têm sido realizados na metodologia da técnica, no que tange à sua eficácia com atenção especial à sua precisão e conveniência. (SÖHNGEN, 2002 p. 65).

Santos (2009) corrobora o pensamento de Söhngen (2002) ao afirmar que os instrumentos como o Teste *Cloze* podem se constituir como grandes aliados

¹ Em 1953 Wilson Taylor era professor e pesquisador do *Institute of Communications Reasearch* na Universidade de Illinois, EUA.

e procedimentos muito utilizados para a avaliação da legibilidade linguística, compreensão textual e contextual dos textos e para o diagnóstico do nível da leitura dos estudantes.

A utilização desta Técnica é recomendada pelo *International Reading Association*, que a considera a melhor técnica para mensurar a compreensão de textos. O teste consiste na substituição de palavras nos espaços vazios sublinhados e ao aluno compete preenchê-los de acordo com o contexto, resultando em acerto caso a palavra seja a mesma que ou sinônima à substituída pela lacuna.

Santos (2009) salienta que o teste *Cloze* pode ser estruturado de várias formas, a depender do grau de dificuldade que se deseja atingir. Dentre as principais formas estão elencados: o *Cloze* lexical, o *Cloze* gramatical, o *Cloze* de múltipla escolha, o *Cloze* cumulativo, o *Cloze* labirinto, o *Cloze* pareado, o *Cloze* restringido, o *Cloze* com chaves de apoio, o *Cloze* pós-leitura oral e o *Cloze* interativo. Conforme Santos (2002, p. 550):

Essa técnica tem se mostrado bastante eficaz, tanto do ponto de vista prático, tendo em vista a facilidade de elaboração, aplicação e correção, bem como do ponto de vista empírico, em função dos altos índices de correlação positiva de seus resultados com o desempenho acadêmico. (SANTOS, 2002, p. 550).

Segundo Santos (2009), a técnica de *Cloze* se constitui em uma importante ferramenta de diagnóstico da compreensão de leitura, uma vez que apresenta muitas vantagens de utilização. Podendo ser, portanto, utilizada como instrumento de diagnóstico e de intervenção.

A eficácia do instrumento assume importância para aqueles que compartilham das dificuldades inerentes ao processo de aprendizagem, no ensino da leitura e compreensão de textos. Especialmente quando se trata de fazer que o aluno se torne um bom leitor, a técnica de *Cloze* pode ser empregada como recurso útil, tanto para identificar eventuais dificuldades com relação à leitura, como também enquanto instrumento de aprimoramento da compreensão textual. (SANTOS, 2009, p. 69).

Após alguns anos da elaboração do primeiro teste e estudos sobre seus resultados, John R. Bormuth (1968 apud SANTOS *et al.*, 2002, p. 550) da Universidade de Chicago, elaborou parâmetros para descrever os níveis de compreensão de leitura de acordo com o número de acertos dos participantes no Teste *Cloze*. Foi chamado de nível de *frustração* quando o participante obtém até 44% de acertos das lacunas do teste. No nível de frustração,

o aluno não consegue compreender as informações lidas no texto e não obtém êxito na atividade interpretativa. O nível intermediário foi chamado de *instrucional*, quando o percentual de acertos do teste varia entre 44% e 57%. Neste nível entende-se que o aluno precisará de algum mediador (que pode vir a ser um professor, outro leitor ou um colega) para compreender completamente a leitura realizada, uma vez que demonstrou uma abstração apenas suficiente para a compreensão. Por fim, o autor descreve um último nível como *independente ou autônomo*, quando os acertos do teste estão acima dos 57%, este nível pressupõe uma compreensão crítica e autônoma do texto lido.

De acordo com Oliveira (*et al.*, 2009), nas décadas de 1960 e 1970 o *Cloze* era pouco utilizado, destacando alguns estudos como os de Bormuth (1968) e Gilliland (1972), por exemplo que,

Ao investigarem a eficácia do instrumento na habilidade de compreensão em leitura, concluíram que o teste era válido, por conceber o leitor como um explorador do texto, que busca o entendimento contextual, além de estimular o uso de conhecimentos sintáticos e semânticos que compõem a compreensão do material. (OLIVEIRA et al., 2009, p. 58).

Foi, contudo, na década de 1980, após outros estudos sobre a compreensão dos textos que o teste *Cloze* foi estabelecido como instrumento válido. A partir de então, passou a ser utilizado em escolas e clínicas, tratando de aferir os níveis de inteligibilidade e compreensão de leitura em diferentes contextos e faixas etárias.

A partir dessas considerações o presente trabalho teve por objetivo apresentar uma revisão de literatura específica sobre o instrumento de aferição de compreensão leitora intitulado Teste *Cloze* e analisar como e em quais situações o teste foi utilizado nos últimos dez anos.

Pesquisas com teste Cloze nos últimos dez anos

A busca pelas pesquisas realizadas com o teste *Cloze* considerou o período compreendido entre 2008 e 2017, perfazendo assim, os últimos dez anos. A pesquisa foi realizada por meio do sistema de buscas da Plataforma de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A consulta foi feita por assunto, utilizando o termo "Teste *Cloze*". Foram encontrados 71 (setenta e um) resultados contendo o termo citado ou relacionado a ele tanto em seus títulos quanto em seus resumos/ *abstracts*.

Oito dos setenta e um estudos não levavam em conta a relação do Teste *Cloze* com a Compreensão de Leitura, motivo pelo qual foram descartados desta análise. Refinando a busca e analisando os resultados, foram selecionados 63 (sessenta e três) trabalhos dos quais 57 são artigos científicos, 4 dissertações e 2 teses, conforme pode ser visualizado na Figura 1, que segue abaixo.

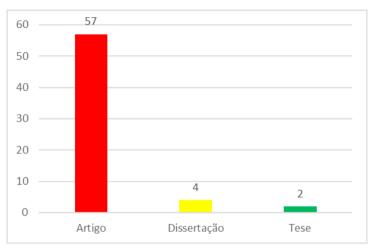


Figura 1 - Natureza dos trabalhos sobre o teste Cloze.

Fonte: Dados dos autores (2018).

As quatro dissertações encontradas na busca datam de 2012 e 2013, duas em cada ano. Todas apresentam uma pesquisa de estudo empírico, em que se observa em públicos específicos a correlação entre compreensão de leitura e desempenho em diferentes atividades escolares. Na pesquisa de Silva (2012), o objetivo foi de verificar a relação entre a compreensão da leitura e alguns dos processos envolvidos no ato de ler, tais como a competência de leitura, a fluência verbal, o uso de estratégias metacompreensivas e o monitoramento metacognitivo. A pesquisa foi desenvolvida com 38 (trinta e oito) crianças, valendo-se de instrumentos como o teste *Cloze* e entrevista semiestruturada. Os principais resultados desta pesquisa evidenciaram que o ato de ler envolve vários processos cognitivos, o que implica que muitos fatores podem interferir no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora.

No trabalho de Fonseca (2013), o objetivo foi o de identificar os níveis de compreensão leitora e de atenção seletiva em 61 (sessenta e um) adolescentes da terceira série do Ensino Médio. A autora utilizou-se dos instrumentos teste *Cloze* e Teste AC. Seus resultados apontaram para uma correlação moderada entre a compreensão leitora e a atenção seletiva.

A pesquisa de Zacarias (2013), propôs-se a investigar se havia correspondência entre as condutas reveladas nos níveis de compreensão leitora e os níveis de conduta no jogo de regras em 30 estudantes do Ensino Médio. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o teste *Cloze* e entrevista e, como principais resultados, foi possível observar que os participantes que apresentaram níveis mais avançados da compreensão leitora também apresentaram níveis mais avançados de conduta no jogo, inferindose que a análise das condutas utilizadas no jogo de regras "Quarto" pode servir de recurso para identificar as lacunas existentes na compreensão de leitura.

Por fim, a dissertação de Chen (2012), publicação internacional que se utilizou do instrumento teste *Cloze* para testar 139 (cento e trinta e nove) adultos, objetivou investigar o uso de estratégias de realização de testes em teste *Cloze* de múltipla escolha em universitários estudantes da língua inglesa como língua estrangeira no estado de Taiwan, China. Este estudo dentre os principais resultados apresentou que os professores devem ensinar aos seus estudantes de segunda língua como ampliar seu vocabulário de forma eficaz aproveitando os conhecimentos morfológicos das palavras (prefixos, sufixos, radicais) e como enriquecer seus conhecimentos de gramática a partir das regras e dos significados das palavras.

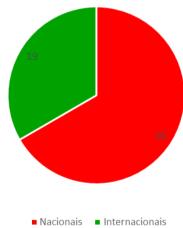
As duas teses encontradas foram publicadas em 2013 e 2014, e também utilizaram o teste *Cloze* como um de seus instrumentos de coleta de dados e constituem-se em estudos empíricos. A pesquisa de Mendes (2013) buscou investigar a distribuição do cronotipo (matutino, intermediário e vespertino), a sonolência diurna, o desempenho em testes de memória e de compreensão de leitura em 81 adolescentes, tendo como instrumentos, além do teste *Cloze*: o teste de Extensão de Dígito Direto e Inverso, Teste dos Blocos de Corsi, testes de memória, dentre outros. Observou-se um melhor desempenho em adolescentes menos sonolentos nos testes realizados no horário da manhã. Em conjunto, as análises nesta tese demonstraram que o cronotipo, a sonolência diurna, o nível de leitura e o desempenho escolar exerce influência no desempenho em testes de memória.

O trabalho de Kruszielski (2014), por sua vez objetivou investigar as funções neuropsicológicas preditoras da Compreensão leitora de histórias em quadrinhos em comparação a compreensão leitora em textos narrativos. Os participantes da pesquisa foram 78 (setenta e oito) crianças matriculadas na 4^a e 5^a séries do Ensino Fundamental. Dentre os instrumentos utilizados nesta pesquisa, podemos citar Cubos de Corsi (Ordem Direta), Vocabulário (WISC-III), Teste de Vocabulário de Figuras USP, Teste *Cloze* e outros. Como

principais resultados, concluiu-se que os preditores da compreensão leitora de HQ (História em Quadrinho) não são exatamente os mesmos da compreensão leitora de textos narrativos, dado o aspecto executivo da memória de trabalho que parece ser mais exigido na leitura de HQs para que possa haver a integração entre informações verbais e viso-espaciais. Sugere-se uma maior utilização deste gênero no Ensino Fundamental e do ensino de estratégias de leitura de HQs que destaque a função executiva para integrar as informações fonológicas e visuais do gênero, criando um fluxo parrativo contínuo.

Discutidos os resultados da busca para as dissertações e teses que utilizaram o instrumento Teste *Cloze* em suas pesquisas, passaremos então à apresentação dos 57 (cinquenta e sete) trabalhos encontrados em forma de artigos científicos, dos quais 38 são publicações brasileiras e 19 são trabalhos internacionais, conforme representado na Figura 2.

Figura 2 - Publicações nacionais e internacionais.



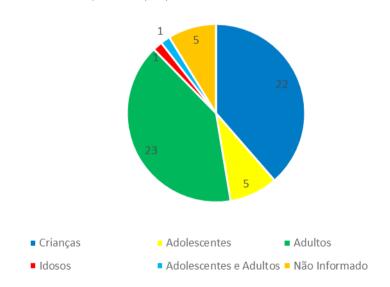
Fonte: Dados dos autores (2018).

Nas pesquisas encontradas utilizando o teste *Cloze* no Brasil, a maioria avaliou o nível de compreensão de leitura na língua materna. Em alguns casos, porém, o teste foi utilizado para aferir o nível de compreensão de leitura dos brasileiros em língua estrangeira, como, por exemplo, na pesquisa de Dias e Silveira (2014) intitulada "Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: contribuições para o ensino de línguas para fins específicos", cujo objetivo foi verificar os processamentos estratégicos de compreensão de textos em inglês em mestrandos da área da saúde.

Um estudo experimental utilizando o teste *Cloze* realizado por Lopes, Martins e Pinto (2015), na Universidade do Porto em Portugal, avaliou e comparou a compreensão leitora entre falantes nativos da Língua Portuguesa e estudantes (estrangeiros) desta língua. Pesquisas como estas mostram a proficuidade da utilização da técnica para aferir a compreensão leitora independentemente do idioma.

As informações relacionadas ao público avaliado ou submetido ao teste *Cloze* seguem ilustradas na Figura ilustrada na página seguinte. Observouse que em vinte e dois trabalhos a pesquisa foi realizada com crianças (matriculadas no Ensino Fundamental), enquanto apenas cinco trabalhos realizaram pesquisas com adolescentes no Ensino Médio. Com o público adulto (em especial universitários) foram registrados vinte e três trabalhos, além disso, registrou-se também um trabalho cujo público-alvo foi composto de adolescentes e adultos, um trabalho com adultos e idosos e cinco pesquisas cujo público não foi especificado.

Figura 3 - Público Participante das pesquisas.



Fonte: Dados dos autores (2018).

Com relação às pesquisas com os estudantes adolescentes, Santos (2009) considera que, tradicionalmente, as pesquisas com *Cloze* não priorizam a compreensão em leitura no Ensino Médio, endossa ainda que "poucas pesquisas foram desenvolvidas com o objetivo de se levantar as dificuldades associadas

à leitura e à sua compreensão, principalmente quando se considera as outras etapas da educação formal" (p. 167). É sabido que os estudantes trazem suas dificuldades de leitura e compreensão desde as séries iniciais, todavia, diante do exposto da realidade do contexto brasileiro estampado na prática observável na sala de aula e nos resultados de pesquisas nacionais e internacionais divulgados periodicamente, as autoras consideram a "necessidade de se diagnosticar a compreensão em leitura, sobretudo no ensino médio, que é a porta de ingresso para o ensino superior" (p. 169).

No tocante à data de publicação, após a busca, foi possível perceber que o maior número de artigos relacionados ao tema foi publicado no ano 2012. Todos os artigos separados quanto ao ano seguem apresentados na figura abaixo:

Ano da publicação

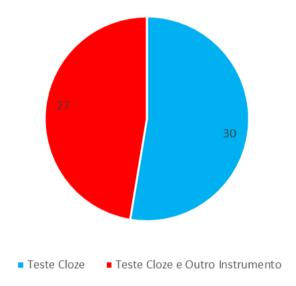
Figura 4 - Ano das publicações.

Fonte: Dados dos autores (2018).

Há que se considerar, ainda, os instrumentos de diagnóstico ou de intervenção utilizados nos trabalhos selecionados. Das cinquenta e sete pesquisas selecionadas, trinta utilizaram apenas o teste *Cloze* como instrumento de coleta de dados e aferição dos níveis de compreensão de leitura dos sujeitos envolvidos. Em contrapartida, em vinte e sete dos trabalhos analisados, além do Teste *Cloze*, os pesquisadores utilizaram outros instrumentos a fim de com-

plementar a aferição da inteligibilidade e dos níveis de compreensão leitora dos sujeitos da pesquisa.

Figura 5 - Instrumentos utilizados nos estudos.



Fonte: Dados dos autores (2018).

Dentre os instrumentos complementares utilizados nas diversas pesquisas observadas podemos citar: questionário sobre hábitos de leitura, entrevistas semiestruturadas, boletim escolar, teste computadorizado de competência de leitura de palavras, C-Test, *Emotional Intelligence Questionnaire*, instrumento de avaliação da leitura inicial (IALI), bateria informatizada de linguagem oral (BILO), escala de déficit de atenção e hiperatividade, textos narrativos, teste de criatividade, teste Mann-Whitney, teste de memória episódica imediato e tardio, escala de avaliação escrita, teste de desempenho escolar, testes psicológicos e outros.

Os instrumentos complementares citados anteriormente nortearam, em determinados trabalhos, algum tipo de programa de intervenção com práticas de leitura e atividades similares.

Quanto ao tipo do estudo realizado e retratado nas pesquisas, observouse que em quarenta deles foram realizadas pesquisas empíricas. Os testes *Cloze*, neste caso, foram aplicados aos sujeitos da pesquisa, no entanto, utilizou-se o instrumento apenas como forma de diagnóstico, para detectar o nível da compreensão leitora e inteligibilidade dos envolvidos. Em catorze trabalhos, observou-se um estudo de natureza experimental, em que os sujeitos da pesquisa foram diagnosticados a partir de aplicações do Teste *Cloze* e divididos em grupo experimental e grupo controle. Após o teste diagnóstico, os grupos experimentais foram submetidos a atividades de intervenção como por exemplo oficinas de leitura, atividades complementares de ampliação vocabular, compreensão de textos, dentre outros e todos os sujeitos foram submetidos a pré e pós-testes. Além dos estudos empíricos e experimentais supracitados foram observadas três publicações trazendo estudos bibliográficos.

Figura 6 - Tipos de estudo com o teste Cloze.



Fonte: Dados dos autores (2018).

Sobre os resultados das pesquisas experimentais, é importante destacar que em todas as pesquisas analisadas em que os pesquisadores se propuseram a comparar resultados pré e pós atividades de intervenção, pôde-se concluir que, independentemente do público (crianças, adolescentes, adultos ou idosos), os resultados do teste após a atividade interventiva demonstraram melhora significativa no desempenho dos sujeitos pesquisados, que evidenciaram níveis mais avançados de compreensão leitora, bem como de inferência e assimilações.

Os processos diagnósticos e interventivos são considerados muito relevantes para Schmitt (2003 apud SANTOS, 2009, p. 40), pois:

mostra que a intervenção precoce é capaz de ajudar o aluno não só a superar dificuldades imediatas, mas também a manter os ganhos ao longo de sua escolarização, eliminando diferenças existentes em etapas anteriores e equiparando estudantes com dificuldades àqueles que não as possuíam. (SANTOS, 2009, p. 40).

As pesquisas que visavam fazer comparações de níveis de compreensão de leitura levando em conta o gênero dos participantes demonstraram que não houve diferença quanto aos níveis e capacidades interpretativas entre homens/meninos e mulheres/meninas, mas os testes se mostraram sensíveis para detectar diferenças entre os anos/séries escolares.

Os estudos comprovaram também haver uma relação direta entre compreensão de leitura e desempenho escolar. Estudantes que demonstraram melhor compreensão textual nos testes aplicados também apresentaram desempenho escolar mais satisfatórios nas disciplinas de diversas áreas do conhecimento.

Algumas considerações

Os resultados obtidos reafirmaram que o ato de ler envolve vários processos cognitivos e que a técnica *Cloze* pode ser eficiente para a melhoria do desempenho da capacidade leitora, possibilitando aos alunos superarem dificuldades de leitura, ao desenvolverem suas estratégias cognitivas e metacognitivas de compreensão neste processo.

Nos trabalhos analisados, foram aferidos os níveis de compreensão de leitura em língua portuguesa para falantes nativos e para falantes não nativos do português (português de Brasil e português de Portugal), em língua inglesa para falantes nativos do inglês e em língua inglesa para não nativos – estudantes de inglês como língua estrangeira, por exemplo. Os resultados dos testes em todas essas pesquisas demonstraram que após a atividade de intervenção os sujeitos lidavam melhor com a compreensão do idioma, considerando aspectos sintáticos e semânticos que antes não eram levados em conta em suas leituras.

Após apresentadas as funções e a relevância da aplicação da técnica de *Cloze* como instrumento de mensuração dos níveis de compreensão leitora e inteligibilidade, pode-se pensar em diversas possibilidades de se utilizar tal ferramenta como aliada nos processos de ensino da leitura.

Conforme observado, os níveis e notas do Brasil quando se referem a habilidades de leitura testadas em avaliações nacionais e internacionais, estão baixos em especial no Ensino Fundamental. Considerando que as aprendizagens nas séries iniciais são a base para a assimilação e construção do conhecimento

nas séries seguintes, faz-se relevante apropriar-se da técnica *Cloze* não apenas como instrumento diagnóstico, mas também como instrumento que propicie uma intervenção, a fim de capacitar os estudantes, sujeitos da pesquisa em geral, e auxiliar a torná-los leitores competentes e autônomos.

Referências

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **PISA** Programme for International Student Assessment. 2015. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/pisa-no-brasil. Acesso em: 11 de junho 2017.
- CHEN, T. T. The study and analysis of comprehensive school english majors' test-taking strategies on multiple-choice Cloze tests. Taiwan: Dpe. 2012
- DIAS, F. G. R.; SILVEIRA, M. I. M. Processamento estratégico e compreensão de leitura em inglês: contribuições para o ensino de línguas para fins específicos. **The ESPecialist**, v. 35, n. 1, p. 87-113, 2014.
- FONSECA, L. M. **Compreensão leitora e atenção seletiva**: um estudo com alunos do ensino médio. 2013. 103f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- GOMES, M. A. M.; BORUCHOVITCH, E. Proficiência em leitura: um panorama da situação. *In:* SANTOS *et al.* (orgs.). **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 23-46.
- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- KRUSZIELSKI, L. **Preditores neuropsicológicos na compreensão leitora em histórias em quadrinhos**. 2014. 151f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- LOPES, A. F.; MARTINS, F.; PINTO, M. G. L. C. Aprofundar a compreensão leitora em português L2 no nível avançado à luz do QECRL partindo do teste Cloze. **Ling Var VM Arena**, Porto v. 6, p. 71-90, 2015.
- MENDES, R. A. P. C. Variação matutina e vespertina no desempenho em testes de memória e compreensão de leitura em adolescentes escolares com diferentes cronotipos. 2013. 201f. Dissertação (Mestrado em Biologia) Instituto de Biologia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

- OLIVEIRA, K. L.; BORUCHOVITCH, E.; SANTOS, A.A.A. A técnica de Cloze na avaliação da compreensão em leitura. *In:* SANTOS *et al.* (orgs.) **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009. p. 47-77.
- SANTOS, A. A. A. et al. (orgs.). **Cloze**: um instrumento de diagnóstico e intervenção. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.
- SANTOS, A. A. A. *et al.* O teste de Cloze na Avaliação de Compreensão em Leitura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, p. 549-560, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n3/a09v15n3.pdf. Acesso em: 29 de março 2018.
- SILVA, M. J. M.; SANTOS, A. A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 3, p. 459-467, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a13. Acesso em: 29 de março 2018.
- SILVA, S. F. **Metacompreensão da leitura**: um estudo da competência e compreensão da leitura em alunos do ensino fundamental. 2012. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SÖHNGEN, C. O Procedimento "Cloze". **Letras de Hoje**. Porto Alegre. v. 37, nº 2, p. 65-74, junho, 2002.
- TAYLOR, W. Recent developments in the use of Cloze procedure. *In:* OLLER, J. W.; JONZ, J. **Cloze and Coherence**. USA: Bucknell University Press, 1994.
- ZACARIAS, T. R. P. Relações entre as condutas reveladas na compreensão leitora e no jogo quarto de alunos do ensino médio. 2013. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PARTE 3 ABORDAGENS SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

CAPÍTULO 8

MEMÓRIAS DE JOVENS MULHERES QUE DESISTIRAM DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Enerci Candido Gomes Maria das Graças Campos

Introdução

Este estudo apresenta parte de uma pesquisa de mestrado em andamento e faz parte do Programa PPGEn UNIC/IFMT que tem como objetivo compreender os condicionantes que levam jovens mulheres abandonarem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sem concluir essa etapa da educação básica.

O problema da pesquisa está relacionado aos altos índices de abandono escolar e às questões inerentes ao trabalho, gravidez precoce, maternidade, dentre outras, que na maioria das vezes são colocadas como motivos principais do abandono escolar, o que leva ao questionamento de quais seriam os condicionantes e fatores intraescolares na desistência de jovens mulheres dos cursos do EJA? Para responder tal questionamento buscar-se-á evidenciar, por meio de entrevistas e análise documental de alunas desistentes da Educação de Jovens e Adultos, em duas escolas públicas que ofertam a modalidade de ensino, sendo uma localizada em Cuiabá e outra em Várzea Grande, ambas no Estado de Mato Grosso.

Esta proposta observa os elevados índices de abandono escolar, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010), um número expressivo de jovens entre 18 e 25 anos de idade não conclui o ensino médio, sendo maior a evasão entre as mulheres que se matriculam na Educação de Jovens e Adultos – EJA e desistem sem concluir esta etapa da educação básica, sendo de fundamental importância investigar as principais razões/motivos que as levam a evasão escolar.

Quanto à metodologia utilizada, a fim de poder alcançar os objetivos propostos optou-se pela pesquisa qualitativa via utilização da pesquisa bibliográfica, fontes documentais e pela história oral que, possibilita a participação das jovens mulheres no processo histórico da pesquisa. Tal escolha se deu porque, diante da complexidade e da subjetividade da temática, fazse necessário que os procedimentos metodológicos promovam a aproximação dos: sujeitos/objetos pesquisados, para garantir uma maior compreensão dos

problemas enfrentados pelas jovens mulheres, na educação de jovens e adultos, que quase sempre levam a desistência, antes mesmo de terminar o ensino médio.

Nesse sentido, espera-se que os resultados obtidos neste estudo possam apresentar proposições de melhorias para a educação de jovens e adultos a fim de contribuir para a redução do abandono escolar da educação básica, nesta modalidade de ensino.

Fontes e registros históricos

Os registros historiográficos permitem conceber que na fase do descobrimento do Brasil o objetivo da Coroa Portuguesa era explorar as riquezas naturais, não havendo preocupação com sua colonização, sendo a função da nova Colônia, até 1530, apenas era propiciar lucros para a Metrópole (RIBEIRO, 2000). Somente, após trinta anos do descobrimento do Brasil, embora sem muita preocupação por parte do governo imperial de Portugal, teve início a colonização visto que a exploração das riquezas naturais era o único objetivo da Coroa Portuguesa. Conforme Saffioti (2013):

No Brasil Colônia, época que predominou o modelo de família patriarcal, a mulher era totalmente submissa, primeiro ao pai, depois ao marido e até à Igreja Católica e que ao longo da história a mulher sempre teve dificuldade de acesso à educação [...] Mesmo após a chegada dos Jesuítas ao Brasil e a fundação de várias escolas, formandose uma vasta rede de ensino no país, no século XVIII, a mulher continuou excluída do processo escolar, subjugada e submissa, de restrita participação cultural. A situação tradicional de inferioridade, os costumes, as leis, a ausência de vida social e mundana e a falta, quase que absoluta, de instrução [...] não representava nenhuma discriminação para com as mulheres da Colônia, pois na civilização portuguesa não havia lugar para a instrução feminina, considerada verdadeira 'heresia social'. O ideal de educação feminina circunscrevia-se exclusivamente às prendas domésticas. (SAFFIOTI, 2013, p. 267-269).

Já no final do século XVII, a mulher somente poderia receber alguma instrução nos conventos, nessa época moças da camada senhorial buscavam então, instrução nos mosteiros de Portugal. [...]. Mesmo assim, a instrução formal, da leitura e da escrita, era ministrada ao lado das aulas de música, canto, órgão e dos trabalhos domésticos (SAFFIOTI, 2013, p. 270). Com a chegada da coroa portuguesa ao Brasil, surgem algumas poucas oportunidades de instrução laica para a mulher.

Em 1816, senhoras portuguesas e francesas passaram a oferecer ao lado dos cursos de costura e bordado, religião e rudimentos de aritmética e língua nacional às moças que recebiam em suas casas como pensionistas (DEBRET, 1940, p. 17).

Assim ao longo de todo o período colonial a instrução para mulheres foi deixada de lado até que em 1823, a Constituição Federal trouxe em seus dispositivos a proposta de instrução ao sexo feminino.

A Constituição de 1826 garantiu o ensino primário no Império e o direito das mulheres "honestas, prudentes e dignas" de instrução, porém, associadas às aulas de coser e bordar (SAFFIOTI, 2013, p. 273-274). Segundo a autora, mulheres que se tornassem mestras (educadoras/professoras), apesar da diferença de currículos, receberia remuneração igual ao do professor do sexo masculino, contudo, ao ser isenta de ministrar a disciplina de geometria sua remuneração seria pior.

Neste sentido, a abertura de espaço para que a mulher galgasse um posto de trabalho além das prendas domésticas caracterizou-se como mais um instrumento de discriminação dos sexos. Assim a ideia de que as funções da mulher como professora seria um prolongamento das funções maternas, com salários inferiores e ainda sua exclusão do ensino secundário, se configurava mais uma vez a limitação do acesso da mulher as oportunidades de acesso ao conhecimento de forma igualitária pelo sexo feminino.

Na década de 1930, no governo de Getúlio Vargas com a criação do regime denominado "Estado Novo", houve o interesse de organizar a educação de forma a atender as demandas do setor produtivo (SAUNER, 2002).

Importante enfatizar que naquela época, como consequência da Primeira Guerra Mundial e da pressão por políticas de substituição de importação houve a necessidade de organização do Estado, em especial no setor produtivo o que alavancou o interesse pela educação no país no intuito de formar mão de obra qualificada.

As primeiras iniciativas governamentais para lidar com o analfabetismo entre adultos tiveram início na década de 1940, com o objetivo de acelerar o crescimento econômico do país (BRASIL, 2006).

Mais tarde, na década de 1950 devido ao notório desenvolvimento do país e o grande número de adultos analfabetos, os quais não tinham o direito ao voto as políticas de Educação de Jovens e Adultos ganharam ênfase (MOURA, 2006). Dessa forma, observa-se que a alfabetização de adultos teve o propósito inicial de transformar o analfabeto em um eleitor potencial.

Na década de 1960, registra-se a contribuição de Paulo Freire e dos movimentos sociais para construir uma intensa e organizada alfabetização

de adultos sem distinções de gênero. Contudo, no Golpe Militar, todos estes planos foram frustrados com o exílio de Paulo Freire, o governo militar lança o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

A EJA ganhou importância do ponto de vista jurídico político com o advento da Lei de Diretrizes e bases da Educação, Lei nº 9394/96 LDBA e com a Constituição Federal de 1988. Atualmente, a EJA é considerada uma modalidade do ensino fundamental e médio, que oferece oportunidade para que muitas pessoas que não tiveram acesso à educação formal, em idade regular, dando oportunidade para jovens e adultos iniciar e /ou dar continuidade aos seus estudos, é, portanto, uma modalidade de ensino que visa garantir o direito daqueles que foram excluídos dos bancos escolares ou que não tiveram oportunidade de acessá-los.

Ainda que reconhecida pela constituição como um direito garantido a toda pessoa humana, o estudo na educação de jovens e adultos sempre enfrentou muitos desafios, uma vez que não basta apenas grandes números de matrículas, mas que esse número de jovens e adultos pudessem e tivessem condições de prosseguir com seus estudos, sem que interrompesse a educação básica.

Segundo Freire (2008) a educação tem caráter permanente, contínuo e o homem, um ser incompleto, inacabado por natureza, deve estar sempre em formação. Partindo desse pressuposto, é possível afirmar que não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. Em outras palavras, a aprendizagem contínua é inerente ao ser humano, portanto "nunca é tarde para aprender".

Para tanto, a Constituição Federal de 1988, incorporou em seu Art. 205 o princípio "toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Este parâmetro foi posteriormente retomado pelo Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96, ao abrigar o conjunto das pessoas e dos educandos como um universo de referência sem limitações. Assim, a Educação de Jovens e Adultos tornou-se uma modalidade de ensino estratégica, que representa o esforço da Nação em prol de uma igualdade de acesso à educação como bem social. Este direito constitucionalizado é cercado de mecanismos financeiros e jurídicos de sustentação quais sejam: LDB 9.394.96; Parecer CNE/CEB Nº11/2000; Resolução CNE/CEB Nº01/2000; Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01); Plano de Desenvolvimento da Educação, e; em compromissos e acordos internacionais.

Ressalta-se que LDB 9.394/96, trata da educação de jovens e adultos no Título V, capítulo II, como modalidade da educação básica, superando sua dimensão de ensino supletivo, regulamentando sua oferta a todos aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental.

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria [...]. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (LDB, 1996, ARTIGO 37, PARÁGRAFO 1°).

Do mesmo modo, o Parágrafo 2º da referida lei atribui ao Poder Público, a viabilização e estimulo ao acesso e permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Enfatizando que de acordo com a LDB 9.394/96 os alunos do EJA deverão ser atendidos no âmbito da Educação Básica, por meio da Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD/MEC, que tem priorizado um processo amplo democrático e participativo, na construção de uma política pública de estado para a educação de jovens e adultos. Essas ações têm fortalecido e estreitado à parceria entre Estados e Governo Federal, na busca pela ampliação e melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos. Entretanto, verifica-se que um elevado número de jovens e adultos, mesmo tendo a oportunidade de retomar os estudos, não conseguem concluir a educação básica.

Os movimentos da pesquisa

Na metodologia empregada para o alcance dos objetivos propostos, optouse pela utilização de pesquisa qualitativa bibliográfica, mediante uso de fontes documentais e pela história oral que, poderá contribuir para verificar quais seriam as possibilitas de participação das jovens mulheres no processo histórico da pesquisa para conhecer e aprofundar aspectos sobre determinada realidade, como os padrões culturais, as estruturas sociais, os processos históricos ou os laços do cotidiano (CHIZZOTTI, 1991).

Alberti (2004) afirma que, na metodologia de história oral tem-se a oportunidade de estar diante do fascínio do vivido. Enfatizando também, a experiência histórica do entrevistado tornando o passado mais concreto.

A pesquisa foi realizada em duas unidades escolares do Estado de Mato Grosso, sendo uma localizada no centro da Cidade de Várzea Grande e outra em um bairro da capital Cuiabá, quando 20 mulheres estão sendo entrevistadas.

Inicialmente, foram selecionados os materiais escritos, de autores que versam sobre os temas abordados, para o embasamento teórico do estudo;

posteriormente serão analisados documentos das jovens mulheres matriculadas na EJA, entre 2012 e 2016, que desistiram do curso, constantes dos arquivos das duas escolas que ofertam a EJA. Por fim, foram selecionadas, aleatoriamente, 10 (dez) jovens mulheres de cada uma das escolas que compõem o universo da pesquisa e que desistiram da EJA, para fazerem parte como participantes entrevistadas, objetivando identificar variáveis qualitativas e quantitativas bem como as possíveis causas da evasão escolar antes de concluírem o curso.

Assim, além da técnica de história oral, estão sendo estudados os documentos que fazem parte dos arquivos das escolas escolhidas para a investigação, obras de autores que discutem sobre as temáticas de questões de gêneros, evasão escolar, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos.

Neste estão sendo ainda, estudadas as obras e as produções científicas dos autores: Bordieu (1999), Ferreira (2007), Safioti (2013), Freire (2000), Thompson (1998).

Educação de Jovens e Adultos: uma proposta que exige reflexão

Os dados obtidos com a pesquisa, realizada nas duas unidades escolares do Estado de Mato Grosso, uma em um bairro da capital Cuiabá e a outra no centro da cidade de Várzea Grande, evidenciam que entre os anos de 2012 a 2016 foram matriculados na de Educação de Jovens e Adultos – EJA, 8.002 (oito mil e dois) alunos no ensino médio, destes 2.795 (dois mil setecentos e noventa e cinco) abandonaram o curso, sendo deste total 1.486 (mil quatrocentos e oitenta e seis) foram mulheres, conforme representado a seguir.

As informações apresentadas neste estudo foram levantadas no acervo documental das unidades escolares pesquisadas, nos diálogos com os gestores escolares. Houve, ainda, consultas ao Sistema Integrado de Gestão Educacional Sigeduca. Para maior averiguação dos dados foram consultados também todos os documentos disponibilizados pelas secretarias das escolas tais como: ata de resultados finais, fichas individuais dos alunos por situação a partir da matrícula até abandono compreendendo o período de 2012 a 2016.

Por meio do levantamento documental, houve a possibilidade de colher dados como data e ano de nascimento das jovens mulheres, assim como o período de abrangência da pesquisa, com telefone, endereço para o contato e as entrevistas como parte fundamental do estudo, ouvi-la de maneira a dar voz a quem não se encontra mais inserida na educação básica das unidades escolares pesquisadas. As entrevistas estão sendo realizadas e transcritas de modo que 60% do trabalho de campo já está concluído.

Tem se verificado a grande dificuldade em localizar essas jovens mulheres que desistiram da EJA, uma vez que os dados, por elas fornecidos à escola, encontram-se desatualizados, e isso tem dificultado também à escola em fazer contato para uma possível retomada aos estudos, o que se tem percebido com os dados coletados até o presente momento é que boa parte delas não possuem endereço fixo, moram de aluguel e mudam constantemente de localização e mesmo o telefone de contato deixado em seus cadastros não existe mais, pois trocam com muita facilidade.

Outra questão levantada foi a localização das escolas, refletindo na mobilidade e acesso das mulheres, quando na escola do bairro os índices de desistência são menores se comparados à desistência nas escolas localizadas no centro da cidade. Verificando que os endereços localizados até o instante da pesquisa podem contribuir para a frequência destas, uma vez que não é necessário se deslocarem para tão longe se suas moradias para estar na sala de aula.

Para tanto a Educação de Jovens e Adultos é uma proposta que exige uma reflexão diferente das outras modalidades de ensino regular, que possa atender a todos que não tiveram oportunidade de acesso à educação em seu tempo e idade, essas jovens mulheres apresentam uma vulnerabilidade social quase sempre vista nesta modalidade de ensino. Para (ARROYO, 2005, p. 29), esses jovens e adultos são integrantes de uma mesma sociedade com direitos a frequentarem a escola que é para todos, pois trazem em suas histórias de vidas experiências que são singulares.

Gráfico 1 - Alunos matriculados no Ensino Médio EJA.

13% 28% Ano de 2012 Ano de 2013 Ano de 2014 Ano de 2015 Ano de 2016

Matriculados total (1307)

Fonte: Dados da pesquisa realizada na Escola Estadual de Cuiabá, 2018.

Os dados representados no Gráfico 1 mostram que entre os anos de 2012 a 2016, um número significativo de alunos foi matriculado na Escola Estadual de Cuiabá, perfazendo um total de 1307 (mil trezentos e sete) somente no Curso de EJA, contudo, destes 622 (seiscentos e vinte e dois) abandonaram antes do término do curso. Esta constatação confirma com os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, censo de 2010, que afirmam que um número expressivo de jovens entre 18 e 25 anos de idade não conclui o ensino médio, e mesmo quando retornam à escola nos cursos de Educação de Jovens e Adultos desistem antes do término dessa modalidade de ensino.

Gráfico 2 - Alunos que abandonaram o curso

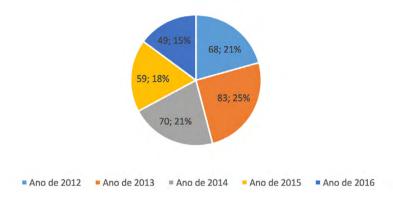


Fonte: Dados da pesquisa realizada na Escola Estadual de Cuiabá, 2018.

Já os dados representados no Gráfico 2 evidenciam que do total de alunos matriculados nesta escola, 47,58 % (quarenta e sete, vírgula cinquenta e oito por cento) abandonaram o curso, o que significa quase a metade dos alunos matriculados inicialmente. Por outro lado, os mesmos dados apontam que entre os desistentes, a maioria, 329 (trezentos e vinte e nove) era do sexo feminino, de acordo com o gráfico.

Gráfico 3 - Alunas mulheres que abandonaram o curso

Afastados por desistência (mulheres) (329)

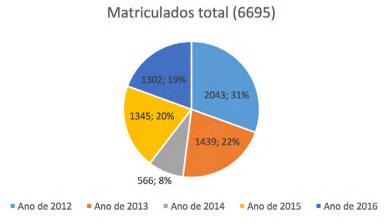


Fonte: Dados da pesquisa realizada na Escola Estadual em Cuiabá, 2018.

Importante salientar que se considerando o percentual de mulheres que desistiram/abandonaram a EJA, verifica-se que somente no ano de 2016, estas não foram predominantemente a maioria, visto que, no ano de 2012 este percentual representou 68,21% das alunas desistentes; em 2013 o equivalente a 83,25% desistiu; em 2014 foram 70,21% de desistentes, e; em 2015 59,18%. Significando que, somente no ano de 2013 a maioria das mulheres matriculadas no EJA, desta escola, abandonaram os estudos.

Diante desta averiguação observa-se que na maioria dos casos de desistência, as mulheres predominam.

Gráfico 4 - Alunos matriculados.



Fonte: Dados da pesquisa realizada na Escola Estadual em Várzea Grande, 2018.

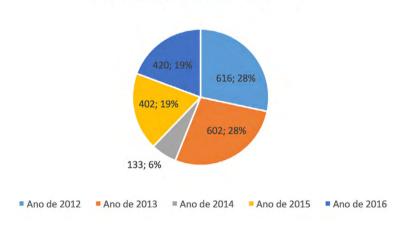
Conforme os dados representados no gráfico 4, na Escola Estadual de Várzea Grande foram matriculados no EJA, entre os anos de 2012 a 2016, um total de 6.695 (seis mil, seiscentos e noventa e cinco) alunos. Destes 2.172 abandonaram o curso.

Esta constatação reafirma a hipótese levantada e confirmada por Digiácomo (2005) de que a evasão escolar é um problema crônico em todo o Brasil, sendo muitas vezes passivamente assimilada e tolerada por escolas e sistemas de ensino. Para este mesmo autor, muitas escolas chegam ao ponto de admitirem a matrícula de um número mais elevado de alunos, por turma bem maior que o adequado, já contando com a desistência de muitos alunos ao longo do período letivo.

Contudo, Meksenas (1992) alerta que na EJA, a evasão escolar acontece devido a diversos fatores: necessidade de trabalhar fora, exaustiva jornada de trabalho, baixa qualidade do ensino. Assim, muitos desistem dos estudos sem completar o curso secundário.

Gráfico 5 - Alunos que abandonaram o curso

Afastado por desistência (2173)



Fonte: Dados da pesquisa realizada na Escola Estadual de Várzea Grande, 2018.

Os dados representados no Gráfico 5 evidenciam que do total de alunos matriculados nesta escola, 32,45% (trinta e dois vírgula quarenta e cinco por cento) abandonaram o curso, sendo que destes 1.157 (mil, cento e cinquenta e sete) eram do sexo feminino.

Esta observação pode ser o caso da escola mencionada, haja vista o grande número de alunos matriculados, em especial no ano de 2012. Por outro lado,

os dados obtidos na pesquisa realizada na Escola em Várzea Grande, apontam que mais da metade dos alunos desistentes eram do sexo feminino, conforme apresentado no o gráfico 6.

Gráfico 6 - Alunas mulheres que abandonaram o curso.

Afastados por desistência (mulheres) (1157)



Fonte: Dados da pesquisa realizada na Escola Estadual em Várzea Grande, 2018.

De acordo com o Gráfico 6, verifica-se que do total de alunos desistentes, 53,24% (cinquenta e três, vinte e quatro por cento) eram mulheres concordando com a afirmação de Saffioti (2013) de que a evasão escolar se deve ao fato da mulher sempre ter tido dificuldades de acesso e permanência escolar.

Considerações

Conforme pesquisa documental realizada nas duas unidades escolares, sendo uma no centro da cidade de Várzea Grande e a outra em um bairro periférico da capital Cuiabá, ambas da rede estadual de educação no Estado de Mato Grosso, observou-se que há um número expressivo de matrícula no início de cada ano letivo, porém esse número não se mantém na mesma quantidade de frequentes ao final de cada período letivo.

No que se refere à meta proposta de levantar dados no período de 2012 a 2016, os objetivos foram alcançados, uma vez que foram mapeados 100% dos dados, de maneira que estão postos no trabalho.

Por outro lado, embora as entrevistas que fazem parte das abordagens metodológicas previstas nesta dissertação de mestrado, ainda não foram

concluídas, devido ao grande problema enfrentado no campo da pesquisa, uma vez que estamos com dificuldades para localizar essas jovens mulheres considerando que dados obtidos no cadastro das escolas, é possível constatar que a questão da moradia e da empregabilidade faz com que essas mulheres mudem constantemente de endereço, o que faz com que dificulte o aceso à elas, pois o telefone que está no cadastro escolar na sua totalidade se encontram desatualizados e quando tentado ligações se encontram fora da área de cobertura, ou aparece a mensagem que esse telefone não existe, assim estamos fazendo a checagem por meio dos endereços da ficha individual delas.

Esse público que abandonou os estudos é em sua maioria do sexo feminino, na faixa etária entre 18 e 25 anos. Verificou-se assim que há certa instabilidade no que diz respeito à moradia, acesso à unidade escolar entre outros fatores e que possivelmente pode estar contribuindo, para a não permanência e conclusão do ensino médio nesta modalidade de ensino, EJA. Fica evidente que o número de mulheres que abandonaram o ensino é predominantemente maior que o abandono de homens nestas duas referidas escolas. Considerando que os dados obtidos até então estão sendo de fundamental importância para as análises propostas desse estudo.

Referências

ALBERTI, Verena. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In:* SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

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

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: http://www.censo2010.ibge.gov.br. Acesso em: 11 de junho 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo escolar da educação de jovens e adultos**, Brasília: Ministério da Educação e Cultura. 2006.

BRASIL. **LDB. Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www2.planalto.gov.br/. Acesso em: 03 agosto de 2017.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. São Paulo: Livraria Martins, 1940.

DIGIÁCOMO, Murillo José. **Evasão escolar**: não basta comunicar e as mãos lavar. 2005. Disponível em: www.mp.mg.gov.br. Acesso em: 15 de novembro 2017.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Ler e escrever também é uma questão de gênero. *In*: T. LEAL (ed.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

MEKSENAS, Paulo, **Sociologia da educação**: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MOURA. Tania Maria de Mello. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky. 4. ed. Maceió: Edufal, 2006

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. Mito e realidade. 3. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAUNER, Nelita Ferraz de Mello. **Alfabetização de adultos**. Curitiba: Juruá, 2002.

CAPÍTULO 9

TRAJETÓRIAS LABORAIS E FORMATIVAS DOS EDUCANDOS DO PROEJA IFG - CÂMPUS INHUMAS

Heliane Braga Coelho Maria Emilia de Castro Rodrigues

Introdução

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é construída num campo de embates e contradições. De um lado se constituiu na forma de programas de governo, fragmentados, marcados pela descontinuidade e distantes da perspectiva emancipatória. De outro é tensionada na trama dos movimentos sociais, na militância de educadores progressistas, pesquisadores e representantes das classes populares que buscam assegurar-lhes o direito a uma educação referenciada, com qualidade social. São milhares de homens e mulheres que tiveram ou que ainda têm seus percursos escolares interrompidos no interior de uma sociedade organizada sob a égide do capital, que ainda reverbera os ranços do colonialismo europeu, trazendo no contexto educacional, político e socioeconômico as marcas da desigualdade, da divisão de classes, da injustiça e da exclusão social.

Em Halbwachs (2003, p. 31) podemos afirmar que "[...] em nossas vidas há certos acontecimentos marcantes." E, ao recordar as lembranças com outras pessoas, ao nos voltar a elas, podemos adotar suas ideias, seus pontos de vistas, influências. Por isso "[...] encontro em mim muitas das ideias e maneiras de pensar a que não me teria elevado sozinho, pelas quais permaneço em contato com elas." Assim, a opção pela pesquisa no Proeja desvelou-se nos vários tempos e espaços anteriores a entrada no programa pelas vias dos caminhos percorridos desde a infância no meio rural do interior de Goiás, quando já via, no início dos anos de 1980, a determinação de uma mulher aguerrida (minha mãe) que, no desejo de concluir seus estudos, dedicava horas de estudo no final do dia como ouvinte assídua da Rádio Educativa – MEC.

Além dessas memórias, as experiências adquiridas ao longo de 20 anos nos espaços formativos e no exercício da docência na rede pública municipal e estadual de ensino e, por último, no acompanhamento pedagógico aos educandos do Proeja no IFG suscitaram questionamentos

sobre os altos índices de não permanência nos cursos dessa modalidade; e o tipo de formação oferecida, se atendia a proposta do currículo integrado ou se era apenas instrumental conforme demandas do mercado, desconsiderando as características e especificidades dos sujeitos trabalhadores, que vêm de percursos históricos de lutas por vida, trabalho e qualificação e trazem junto de suas experiências, marcas de descontinuidades e fracassos escolares.

Nesse contexto, materializa-se o objeto de pesquisa que me motivou a inscrever na linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – FE/ UFG: pesquisar¹ junto aos egressos, concludentes e não permanentes do Curso Técnico em Panificação integrado ao Ensino Médio na modalidade EJA (Quinquênio 2013-2017) do IFG-Câmpus Inhumas, as percepções que eles apresentam acerca do processo de ensino e aprendizagem, bem como as possíveis contribuições do curso nas suas trajetórias laborais e formativas . Dos educandos. Num processo de colaboração amplo, buscou-se desvelar a variedade das experiências sociais dos sujeitos, e levantar possibilidades do que pode ser feito dentro desse campo de embates que é o Proeja nos Institutos Federais.

Os sujeitos desta pesquisa foram três (03) educandos egressos, dois (02) concludentes e (18) não permanentes no quinquênio (2013-2017). Todos participaram das entrevistas, mas somente três (03) dos não permanentes não responderam o questionário. A seleção dos sujeitos se deu a partir dos indicadores de desempenho no *Sistema Q-Acadêmico*, onde constatou-se 92 matrículas, dessas, sessenta e três (63) não permaneceram, apenas três (3) concluíram, cinco (5) realizaram cancelamento compulsório, um (1) transferiu-se, dois (2) faltam concluir o estágio e as atividades complementares, e somente dezoito (18) encontram-se matriculados e frequentes.

O percurso da investigação se deu por meio de um estudo de caso, que para Bogdan e Biklen (1994) consiste na observação detalhada de um contexto. Com o propósito de delinear as ações da pesquisa, o processo

Esta dissertação integra as pesquisas do Observatório da Educação – Obeduc nº 13.769/2012, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG, que estuda as experiências de educação de jovens e adultos (EJA) integradas à educação profissional (EP), com recorte nos "Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais", aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Os questionários e entrevistas serão guardados nos arquivos do Centro Memória Viva (CMV) da FE/UFG por cinco anos, e após esse período serão desprezados. A divulgação dos resultados será feita pela disponibilização da dissertação no portal www.forumeja.org.br.

metodológico iniciou pela revisão bibliográfica e documental, pois "[...] o estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar duplicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações." (MARCONI; LAKATOS, 1990, p. 24) para recuperar a história da implantação do Proeja no IFG - Câmpus Inhumas.

A metodologia foi construída em pesquisas qualitativas. Para Bogdan e Biklen (1994) essa abordagem é um método de investigação que procura descrever e analisar experiências complexas. A ênfase interacionista na compreensão da forma como um conjunto de pessoas dá sentido ao que lhes está a acontecer, encoraja uma compreensão empática dos diferentes pontos de vista. Ao desvelar como as coisas são na realidade, oferece uma oportunidade para emergir pontos de vistas díspares, habitualmente desconhecidos.

Os dados coletados por meio da análise documental, de questionários e entrevistas semiestruturados foram confrontados com a bibliografia consultada, buscando apreender os movimentos da realidade e os desafios da formação da classe trabalhadora. O questionário auxilia o estudo de um objeto específico de pesquisa junto a uma população diversificada e pode tornar-se um instrumento de pesquisa tanto quantitativo quanto qualitativo e, em alguns casos da pesquisa sobre fenômenos sociais, mostra-se suficiente (KETELE, 1998). Por isso esse instrumento foi aplicado para levantamento de informações socioeconômicas e culturais, sobre o processo de ensino e aprendizagem e os fatores pessoais, internos e externos a instituição que contribuem para a não permanência. Além disso, foram realizadas entrevistas para estudo das memórias das trajetórias laborais e formativas dos educandos.

Como referência de estudo, iniciamos a partir com o Estado da Arte de Lacerda e Amorim (2014)² e consulta por meio do descritor "Proeja" nessa última plataforma virtual, que permitiu identificar 465 pesquisas no período de 2007 a 2017, contemplando diversos temas nos níveis de mestrado e doutorado. Para aprofundamento, foram utilizados os descritores "egressos", "trajetórias escolares" e "trajetórias profissionais" sendo encontradas 07 (sete) pesquisas de mestrado e 03 (três) pesquisas de doutorado tendo como sujeitos os educandos egressos do Proeja e 04 (quatro) pesquisas de mestrado sobre as trajetórias escolares.

² Foram levantadas 175 pesquisas sobre a educação profissional integrada ou articulada com a educação de jovens e adultos no período de 2007-2014.

Numa aproximação da perspectiva dialética, este estudo analisa o Proeja na dinâmica societal e nos processos formativos, considerando a dupla dimensão das categorias: *trabalho*: ontológica x alienação, e da *educação*: emancipação x adaptação. Nas investigações crítico-dialéticas o homem é considerado ser social. Entretanto, dependendo da formação social e das forças existentes "[...] o homem se converte em força de trabalho, mão de obra, especialista, capital humano." (GAMBOA, 2012, p. 161). Todavia, mesmo sendo histórica e socialmente determinado, é capaz de tomar consciência de seu papel histórico, criar e transformar sua realidade, educar-se e liberar-se por meio de práticas políticas e ações revolucionárias. O método dialético questiona os tradicionais de investigação e seus reducionismos, propondo uma nova concepção a partir do materialismo histórico.

Essa nova proposta se justifica na necessidade de estudar a educação escolar, explicando as relações entre educação e sociedade, entre teoria e prática no exercício profissional dos educadores e revelando a problemática da ideologia, do poder e de uma escola controlada pelos interesses das classes dominantes. (GAMBOA, 2012, p. 161).

Nessa compreensão, esse método pode dar subsídios para o estudo do fenômeno educativo e suas relações com a sociedade dividida em classes, compreendendo a dinâmica das contradições nela inserida. Para isso, fazse necessário acompanhar a observação da historicidade, a totalidade e o próprio contexto, já que as relações sociais e suas mudanças são engendradas de uma história, de um contexto, enfim, das relações e da atividade humana – o trabalho como criador de cultura e de consciência. "Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto." (FRIGOTTO, 2010, p.77).

A pesquisa partiu do pressuposto de que tanto as memórias dos entrevistados quanto os documentos analisados constituem representações dos contextos dos sujeitos envolvidos. Essas pesquisas representam, mais do que nunca, a voz intransigente de milhões de trabalhadores brasileiros que ecoa num campo de forças hegemônicas dos que detêm os meios de produção e os interesses do capital em nosso país.

A criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA

Segundo o Documento Base (BRASIL, 2007) a criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja se deu em função da situação periférica do país no contexto internacional e de sua dependência histórica. Dessa condição resulta "forte processo de exclusão social, desemprego estrutural, desassalariamento, desemprego juvenil, baixa escolaridade e qualificação insuficiente dos trabalhadores, concentração de riquezas, dentre outras questões." (CASTRO, 2016, p. 162) Problemas estruturais relacionados com a lógica do mercado que gera o exército de reserva que se constitui em mercadoria, uma força de trabalho paralela disponível à mão-de-obra.

Para Resende (2007) mesmo que as relações, na sociedade capitalista, sejam constituídas de tensões, conflitos e antagonismos entre o subjetivo e o objetivo, a vida individual e a vida coletiva, em inter-relação e espaço de embate, aflora um movimento constante de criação e recriação da vida individual e da vida coletiva. Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos integrada a Educação Profissional e Tecnológica (EJA/EPT) ao romper com a ideia reducionista de preparação para o mercado e competição de ocupações num cenário social-político-econômico cada vez mais excludente, parte para a busca da emancipação humana, considerando a centralidade do trabalho como princípio educativo e a sua contradição histórica na sociedade de classes.

Embora os princípios do Proeja idealizem um outro tipo de sociedade, onde a produção coletiva do conhecimento deve estar voltada para a busca de soluções aos problemas das pessoas e das comunidades menos favorecidas na perspectiva de uma sociedade socialmente justa a partir da concepção omnilateral de educação que contempla a formação do homem na sua totalidade, essa proposta, de fato, ainda não se concretizou. (BRASIL, 2007)

Essa possibilidade de efetivação se esbarra na forma como foi instituído, via decreto, como programa e não como política pública, sinalizando atitudes conservadoras entre o MEC e as instituições. E pelo viés contraditório, de um lado, busca a formação integrada e a democratização do ensino básico aos jovens e adultos trabalhadores, uma educação referenciada com qualidade social; de outro, ocupa a situação de apêndice das políticas econômicas como ação assistencialista e compensatória, acentuando o viés instrumental das políticas educacionais.

O Estado "[...] ainda não assumiu integralmente a EJA, reforçando a ideia de que é uma modalidade educacional de *status* inferior" (CASTRO, 2011, p. 199). Por ser implantada nos parâmetros autocráticos, fortalece a cultura autoritária e conservadora que procura manter a oferta de cursos para alunos bem formados, que garantirão o status de um centro de excelência.

Destarte, essa modalidade precisa ser assumida como política pública de Estado, instituída e implementada como direito público e subjetivo, rompendo com a ideia assistencialista e compensatória que a constituiu desde a implantação das oficinas de artes e ofícios que propunham a instrução aos filhos dos desfavorecidos da fortuna em atividades de manufatura, a fim de torná-los em homens de bem e úteis para a sociedade industrial. (MACHADO; RODRIGUES, 2013a). Deve-se, então, criar uma política permanente de investimento estrutural e de formação de professores que contemplem uma prática educativa humanizante, centrada em experiências estimuladoras em favor da produção do conhecimento e da autonomia de educadores e educandos.

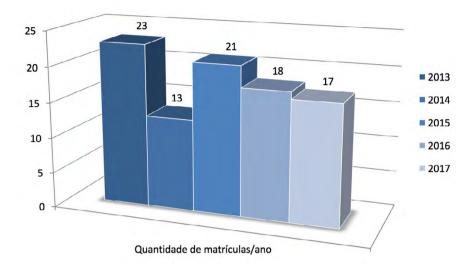
Milhões de jovens e adultos trabalhadores se veem, cotidianamente, "obrigados" a retornar aos bancos escolares na busca pela elevação da escolaridade e qualificação profissional, embora múltiplos fatores não lhes dão condições de permanecerem, como demonstra o caso do IFG - Câmpus Inhumas³, situado na região metropolitana de Goiânia e na mesorregião Centro Goiano. As primeiras turmas do Curso Técnico em Suporte e Manutenção em Informática integrado ao Ensino Médio (atualmente extinto) apresentaram os maiores índices de reprovação e não permanência em toda a história do Câmpus.

Como alternativa de superação desses indicadores, foi autorizado o funcionamento do Curso Técnico em Panificação, conforme Resolução nº 027, de 13 de novembro de 2012, com (30) vagas anuais, no turno noturno. No gráfico 1 demonstra, em 2013, vinte e três (23) matriculados,

³ Esse Câmpus foi criado em 2006 por meio do Programa de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica com a denominação de Unidade de Ensino Descentralizada (Uned) de Inhumas (IFG, 2016b). E inaugurado somente no dia 20 de março de 2007, com a presença do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, fato que trouxe novos rumos para o setor educacional, industrial e tecnológico mediante a oferta de cursos técnicos que integram a educação básica de nível médio, a formação técnico-profissionalizante e superiores, considerando as características e demandas locais e regionais. No dia 20 de março de 2018, o câmpus completou 11 anos de funcionamento, com um universo de 670 pessoas que juntos constroem, diuturnamente, as memórias dessa instituição federal, sendo 73 professores, 521 alunos, 50 técnico-administrativos e 26 colaboradores terceirizados, levantando pilares para a construção de uma nova história na educação de Inhumas e região.

alcançando noventa e dois (92) educandos no final de cinco anos de funcionamento, apesar de quedas consecutivas nas matrículas nos últimos cinco anos (BRASIL, 2012).

Gráfico 1 - Matrículas no Curso



Fonte: Criação da autora. Fonte de dados: Sistema O-Acadêmico. Acesso em 22-03-2018.

Para Arroyo (2010) o ingresso desses coletivos na escola proporciona o sentimento de pertença de territórios antes não ocupados, além de novos sentidos a sua existência.

A produção das desigualdades esteve e continua associada a processos de não reconhecimento, de inexistência, de não pertença à comunidade política nem territorial. Como consequência as presenças afirmativas dos Outros carregam um profundo significado de pertencimento, de ocupação do espaço público, de espaços urbanos, de terras, territórios, instituições, escolas, universidades, até do Estado. Daí que a entrada na escola e na universidade seja tão importante para os coletivos feitos desiguais, inexistentes, desterritorializados, porque diferentes. Entrar passa a ser um gesto e ritual carregado de significados de existência e de pertença, de disputa e de ocupação de territórios. Significados radicais que dão novos sentidos a dominar o letramento ou numeramento. (ARROYO, 2010, p. 407).

Ao rememorar suas trajetórias, os sentimentos desses educandos podem ser traduzidos em sonhos, utopias, lutas, algo a realizar. Trazem expressões e evidências da cidadania negada nas múltiplas apartações da sociedade. Considerados marginais do sistema, essa exclusão é acentuada pelos fatores que os caracterizam: cor, raça, etnia, gênero, classe social, dentre outros. Para Freire (1996) a identidade cultural que abrange a dimensão individual e de classe dos educandos não pode ser desprezada, perdida na visão pragmática do processo, porque tem a ver com a assunção de nós por nós mesmos, enquanto sujeitos históricos. E, enquanto educadores, podemos intervir e contribuir para a formação desses sujeitos para individual e coletivamente mudar realidades.

Eles também apresentam especificidades comuns, como a descontinuidade de estudos, a condição de trabalhador empregado, a maioria sem carteira assinada, ou desempregado, e as marcas da opressão e violência simbólica, do silenciamento, históricos de discriminação e preconceito sofridos no interior da escola e sociedade. Mas, apesar de tudo, ainda acreditam alcançar um dia a autonomia e emancipação, por meio dos estudos.

A desigualdade social é vista, por alguns, como natural, justa, condicionada ao esforço, a disciplina e as aptidões de cada sujeito ou classe. Enquanto isso, as vantagens da burguesia são ocultadas e fortalecidas no discurso ideológico de igualdade de oportunidades. As escolas, nesse contexto, ao negar o processo de escuta, os saberes, as experiências e as subjetividades dos educandos, impedem a leitura crítica, o acesso ao direito e a autonomia. Em resposta, a indisciplina e a passividade são expressões de resistência desses sujeitos, mas, enquanto não veem superadas as barreiras da indiferença, eles se juntam aos demais diferentes e desiguais que se amontoam às margens da sociedade, elevando, dia após dia, os índices de retenção e não-permanência da educação de jovens e adultos no Brasil.

Os casos mais recorrentes que os fizeram parar de estudar antes de se ingressarem no IFG foram os conflitos da adolescência, além da gravidez, doença, casamento, trabalho ou nascimento de filhos. Para Silva (2010) ao trabalhar com a EJA é preciso lançar outros olhares sobre esses sujeitos.

Gráfico 2 - Por que pararam de estudar antes de se ingressar no IFG?



Fonte: Criação da autora a partir de guestionário semiestruturado, em 16-05-2018.

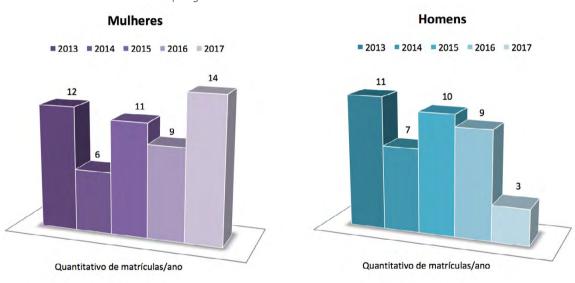
Ao retornarem à escola, essas pessoas carregam consigo "marcas profundas de vivências constitutivas de suas dificuldades, mas também de esperanças e possibilidades, algo que não deveria ficar fora do processo de construção do saber vivenciado na escola." (p. 66). Em função da multiplicidade que há nesse contingente, a identidade e a diversidade são elementos importantes para se pensar o processo de acolhimento. Arroyo (2007, p.18) reitera:

Não poderíamos deixar de tratar aqui sobre a questão da diversidade. O tema da diversidade é um tema posto na nossa sociedade com especial destaque em décadas recentes. Diversidade de gênero, de raça, de território, a diversidade. Diversidade que se converteu em diferenças e em desigualdades. Hoje os movimentos sociais trazem uma marca, a marca de afirmar os coletivos diversos. De defender a diversidade, de não querer anular suas diversidades em políticas de integração, em espaços amorfos, sem rosto, sem cor.

No questionário semiestruturado, 100% dos educandos não permanentes se autodeclararam pardos. Em relação ao estado civil, 40% são casados, 50% são solteiros e 10% estão inclusos em outros tipos de relações afetivas. Quanto ao sexo e orientação sexual, 33% são homens, 55,5% são mulheres e 11% são homossexuais (01 lésbica e 01 gay). Quanto aos egressos, 100% deles também se autodeclararam pardos. Quanto ao estado civil, 60% são casados, 20% são viúvos e 10% estão inclusos em outros tipos de relações afetivas. Quanto ao sexo e orientação sexual, 20% são homens e 80% são mulheres.

Diante desse público, romper com o caráter homogeneizador da educação, fazendo da escola *lugar* de respeito à diversidade e tolerância é tarefa mais do que necessária se dará a partir da escuta, do diálogo, da empatia, do respeito à alteridade. Pensar a diversidade étnico-racial e de gênero por meio de ações pedagógicas eficazes é dar voz aos silenciados, valorizar suas identidades e seus processos de significação, ressignificar suas culturas e modos de viver, sendo caminho para a humanização do homem dentro e fora do contexto escolar. O Gráfico 3 demonstra que, apesar da procura pelo curso nos quatro primeiros anos aproximar-se entre homens e mulheres, no último ano estudado, em 2017, o número de mulheres se sobressaiu em relação ao dos homens.

Gráfico 3 - Matrículas por gênero.



Fonte: Criação da autora a partir do Sistema Q-Acadêmico: Acesso em 22-03-2018.

Um dos grandes desafios dessas mulheres que procuram o IFG está relacionado ao rompimento da dependência psicológica e financeira de seus cônjuges/companheiros, ao tecer sua identidade pessoal e coletiva como *pessoas constitutivas de direitos*.

[...] quando eu me inscrevi eu trabalhava na Panificação. Eu fazia bolos para festas de casamento e aniversário. Foi por isso que eu me interessei no curso [...] por falta de dinheiro e porque, realmente, eu tinha dom para

cozinha. Eu já estava na área uns dois anos. [...] Mas, meu primeiro emprego foi em Farmácia e eu parei de trabalhar porque tive o primeiro filho. [...] Eu já tinha o segundo ano completo. [...] Ah, eu sempre quis fazer uma Faculdade, por isso eu resolvi voltar. Quando eu me casei eu estava no meio do terceiro ano e tive que mudar de cidade. [...] Eu achei o curso muito longo. Eu já tinha o segundo ano, e eu queria fazer uma faculdade, um curso superior. E, para mim, quatro anos era muito tempo. Eu voltei a trabalhar numa Farmácia em dois mil e dezesseis. Aí eu não fui mais, aí eu parei. [...] Se fosse menos tempo eu tinha concluído o Curso de Panificação. Porque o ensino é excelente, não tenho nenhuma reclamação. Tenho só a agradecer porque eu fiquei muito tempo sem estudar e o que eu aprendi no IF em um ano e pouco eu usei na faculdade. Eu não iria saber... Eu não ia me lembrar. Então, eu aprendi muito lá. Essa questão de qualidade, eu acho que em Inhumas não tem nenhuma escola melhor. Foi assim, um sacode. Muito conhecimento. [...] Tem pessoas que marcam a gente. Convivemos pouco tempo, mas foi bom. [...] É uma excelente instituição. Não tenho nem o que dizer. [...] se eu não passasse quando eu prestei vestibular para Farmácia, eu tinha pensado em fazer Ouímica no IFG. Eu ainda comentei com meu esposo: 'Se eu não passar, eu volto para o IFG. Eu volto para lá e faço outro curso lá, mas eu faço!' Tanto que, se eu conhecer alguma pessoa que quer voltar a estudar, o primeiro lugar que eu indico é lá! (Educanda não permanente 5, entrevista, Inhumas, GO, 17-04-2018).

A busca pela autonomia, a partir do conhecimento, torna-as mais fortes para desempenhar seu papel de mãe, companheira, trabalhadora e educanda, influenciando outras mulheres para a ressignificação de sentidos, de suas histórias, para uma postura mais ativa na sociedade e administrar o seu tempo, em meio a tantas tarefas do dia a dia, para retomar e prosseguir nos estudos. O mais importante, além da almejada formação técnica profissional, é a compreensão de seu lugar no Instituto como espaço de percepção identitária e coletiva na defesa de seus direitos, independente de cor, raça e orientação sexual. Elas fazem referência de suas relações com o mundo e com as circunstâncias que as levaram a reconhecer suas condições de (des)humanização, refletindo, decidindo e transformando a realidade que as cercam. Juntas percebem o potencial da educação, como também reconhece a possibilidade histórica de se tornarem sujeitos de direito.

Quanto à faixa etária (Quadro 1), a ênfase se deu entre 22 a 40 anos, com destaque para a juvenilização⁴ nas turmas de 2015 e 2016, com a presença de jovens entre 18 a 21 anos. O grande desafio que se impõe é o risco da homogeneização de ritmos, estratégias e propostas educativas, ao desconsiderar a origem social, a idade e as experiências vivenciadas. Diante desse quadro, Dayrell (1996, p. 139) nos move a pensar: "Quem são estes jovens? O que vão buscar na escola? O que significa para eles a instituição escolar? Qual o significado das experiências vivenciadas neste espaço?".

Quadro 1 - Faixa etária dos matriculados (2013-2017).

Faixa etária	2013	2014	2015	2016	2017	Total
De 18 a 21 anos	-	-	5	7	2	14
De 22 a 25 anos	5	3	6	3	3	20
De 26 a 30 anos	6	6	5	-	2	19
De 31 a 40 anos	4	1	2	6	7	20
De 41 a 50 anos	5	2	2	2	3	14
De 51 a 60 anos	2	1	-	-	1	4
Mais de 60 anos	1	-	-	-	-	1
Total geral						92

Fonte: Criação da autora. Fonte de dados: Sistema Q-Acadêmico: Acesso em 22-03-2018.

⁴ Permanece o engano de achar que a educação de jovens e adultos refere-se apenas às pessoas mais idosas, que na visão de alguns governantes se trata de um público minoritário, sendo mais importante investir na educação das crianças e jovens para evitar que as crianças do presente sejam os analfabetos do futuro. Ocorre, entretanto, que, além de a educação ser um direito de todas e todos, grande parte do público da EJA na atualidade é de jovens com idade entre 15 e 29 anos. No ensino médio, mais de 60% dos estudantes da EJA têm entre 18 e 29 anos. Ou seja, muitos jovens de baixa renda do presente continuam a deixar a escola e procuram a EJA para recomeçar. (Portal Fórum EJA-GO, 2018).

Quanto às expectativas para o futuro, os sujeitos pesquisados almejam(avam) concluir o ensino médio, obter formação técnica para ter uma profissão ou montar o próprio negócio (Gráfico 4). Essa assertiva faz-nos repensar as relações e o processo de escuta, e as diversas possibilidades que podem ser desencadeadas para o protagonismo desses sujeitos históricos, capacitando-os para uma vida mais participativa na sociedade e no mundo do trabalho.

Gráfico 4 - Perspectivas dos educandos.



Fonte: Elaborado pela autora a partir do questionário semiestruturado. Em 16/05/2018.

A próxima entrevista exemplifica essa situação. A educanda é egressa da primeira turma (2013). Está no segundo semestre do Curso de Bacharelado em Ciência e Tecnologia de Alimentos. Tinha um restaurante em parceria com a sua irmã e sobrinho. Desde 2015 levava, numa motocicleta, mais de vinte marmitex, todos os dias, para o almoço dos funcionários que faziam horário corrido no IFG. Era clientela garantida de seu restaurante porque é uma pessoa muito cuidadosa e carismática. Atualmente é contratada no Setor de Controle de Qualidade num Frigorífico da cidade.

Eu comecei a trabalhar com dez anos. O meu primeiro emprego foi babá, depois doméstica. Eu estudava de manhã e trabalhava à tarde até os meus quatorze, quinze anos. Depois eu aprendi a bordar na máquina. Eu fazia roupa de nenê na casa Regis, aqui em Inhumas, até os meus vinte anos. [...] Ao engravidar da minha filha Bruna, fiquei trabalhando em casa com bordados em roupas infantis. Depois eu comecei a bordar vestidos de noivas. [...] Quando as vendas caíram, resolvi

montar um restaurante juntamente com minha irmã. Nessa época, eu já estava no Instituto fazendo o Curso Técnico em Panificação. [...]O Instituto para mim é um sonho porque, em termos de escola pública, aquilo lá é um encanto. As pessoas só não põem os seus filhos lá porque não o conhecem. Ali é um mundo novo. Os professores são muito bons, os equipamentos. Eu já passei por várias escolas. Ali tem computador para todos, tem laboratório, coisa que eu nunca, nem vi nos outros.[...] Como eu tinha um restaurante o que era ensinado ali foi me ajudando a melhorar meu ponto crítico de higienização.[...] Lá no Instituto eu tinha vários clientes. Era muito bom mesmo. [...] Daí começou a abrir restaurantes demais do mesmo modo. [...] Por fim, falamos assim: 'vamos parar porque é muito trabalho para ficar trocando figurinha.' Muitos acharam ruim. No ano passado, em dois mil e dezessete eu recebi uma proposta. Como eu tinha feito Panificação eu recebi uma proposta de trabalhar no Cedro alimentos no controle de qualidade. É um frigorífico em Inhumas indo para Itauçu. Lá eu atuo no setor de Controle de Qualidade devido ao meu curso. Se eu não tivesse o curso de Panificação e estudando o Curso de Bacharelado em Ciências e Tecnologia de Alimentos eu não teria preenchido a vaga. [...]. (Entrevista educanda egressa 4, Inhumas, GO, 25-04-2018).

Essas memórias demonstram que esses sujeitos vão tecendo e (re) constituindo suas histórias, suas identidades, suas trajetórias de trabalho, de formação, enfim, seu ser social. Tudo isso nos convida a (re)pensar as maneiras de como temos lidado com tantas e diferentes histórias que alcançam e se entrelaçam com as dos sujeitos educadores. A partir delas é possível compreendê-los sob um novo olhar: o da classe trabalhadora. Apesar de experimentarem diversos desafios existenciais por uma vida mais digna, eles procuram inverter a perversa realidade que vivenciam por meio dos estudos. Trazem consigo histórias carregadas de sentidos, de verdades silenciadas. Logo, nos provocam a enxergá-los com outras concepções de sujeito, de escola, de mundo, de sociedade.

Sobre a situação ocupacional dos pesquisados, somente (03) dos não permanentes trabalham de carteira assinada. Entretanto, (03) são microempresários, (03) são autônomos, (01) é servidor público da saúde, (02) estão desempregados, (02) empregados sem contrato e (01) somente estuda. Nota-se, que a maioria sobrevive em trabalhos temporários, precários, incertos.

O trabalho é um dos principais fatores para o retorno à escola ou para a saída dela. O ingresso em qualquer área profissional exige do trabalhador o mínimo de escolaridade, sendo o ensino médio o grau de escolaridade mais exigido na maioria das empresas. Depois de conseguir a vaga, devido às pressões e sobrecarga de trabalho, o educando se vê instigado a deixar a escola. Esse é um dilema que faz parte das histórias de milhões de brasileiros que ainda não concluíram a educação básica. Em outros casos, alguns deles partem para cursos de menor duração, como é o caso desse educando que retornou à rede estadual, porque a EJA — ensino médio é realizada em apenas 2 anos, enquanto que, no ensino médio integrado à educação profissional nos Institutos Federais o período varia de 3 a 4 anos, dependendo do curso.

Todos cumprem jornada de trabalho de 8h consecutivas, por isso, na maioria das vezes, vão direto para o IFG assistir aulas, cansados, sobrecarregados, influenciando, na sua (não) permanência na escola. Quanto ao rendimento mensal, 27% afirmaram que a renda familiar é de 3 a 6 salários mínimos, sendo que a maioria (73%) sobrevive com a renda de 1 a 3 salários mínimos. Quanto à situação ocupacional dos egressos, (02) são donas de casa, (01) trabalha de carteira assinada, (01) é autônoma e somente (01) deles atua na área. Para ilustrar essa realidade, trazemos as memórias do educando 3. Ele é o único egresso da turma de 2014. Pai de três filhos. Conseguiu abrir, em sociedade, sua panificadora e já faz entregas nos grandes supermercados de Inhumas e região. Evidencia o caráter alienante do trabalho, como tortura, algo penoso, concepção em relação à origem da palavra trabalho, como contraponto, reconhece o papel emancipador da educação.

No início da minha vida profissional eu acreditei muito que o trabalho dos meus braços iria me realizar na vida material e financeira. Só que eu aprendi com a vida e com o próprio trabalho que não é bem assim. Nós não vencemos por nós mesmos. Temos que entender que a sabedoria e o conhecimento são as maiores forças que um ser humano pode ter. Quando eu estava fazendo as coisas por mim mesmo o que eu consegui foi fadiga, cansaço e dificuldade. Não porque o serviço é indigno, mas porque eu tinha capacidade de fazer algo melhor. Hoje o conhecimento está aberto para todo mundo. Todos podem estudar, pegar um livro para ler, fazer um curso. Muitas das vezes somos nós que não queremos dar o passo à frente. Eu achava que trabalhando na roça e em serviço pesado era o futuro que eu queria. Só que eu cresci e vi que não era só isso. Compreendo que é um negócio que exige muito e devolve pra gente muito pouco. O dinheiro não é suficiente para se manter. O trabalho em serviço braçal ele causa desgaste muito grande e retorno muito pequeno. Você não consegue ter uma vida estruturada, não consegue pagar um plano de saúde para um filho, não consegue ter condição de fazer coisas. As pessoas que conseguem fazer algo, na maioria, são aquelas que um dia estudaram [...]. (Entrevista educando egresso 3, Inhumas, GO, 14/04/2018).

Ela viria de *tripalium* (ou *trepalium*) que era, a princípio, um instrumento utilizado na lavoura. Em fins do século VI, este passou a ser também o nome de um <u>instrumento romano de tortura</u>. A palavra é composta por "*tri*" (três) e "*palus*" (pau) - o que poderia ser traduzido por "*três paus*". Argumenta-se que daí surgiu o termo *tripaliare* (ou *trepaliare*), que significava acometer alguém ao *tripalium*. Com o modo de produção capitalista, rompe-se com a escravidão e busca-se ressignificar o trabalho dessa conotação negativa de *tripalium* (castigo) para uma conotação positiva de "labor". Esta afirmação engendra uma dupla força: de embate contra as relações sociais e de produção dos modos de produção précapitalistas, sobretudo o feudal; e de afirmação daquilo que é *nec plus ultra* (o que há de melhor) da forma capitalista de produção: extrair o máximo de trabalho não pago ou a mais-valia. (CIAVATTA; FRIGOTTO, 2003).

Para Arroyo (2007), o trabalho formal não absorve a maioria dos jovens e adultos das camadas populares. No entanto, as representações sobre o mundo do trabalho que perpassam o contexto escolar ignoram esse fato e apresentam o conceito de aluno-trabalhador a partir de elementos próprios da economia formal. Os jovens não estão se incorporando no trabalho formal, porque não há oferta de trabalho formal devido o desemprego estrutural que assola o país e o mundo. A maioria tem que sobreviver do trabalho informal. O horizonte para eles, inclusive aos que terminarem alguma fase da educação básica, talvez seja o trabalho informal, o subemprego, a saída para sobrevivência mais imediata.

Silva (2013) reitera os que não têm carteira assinada, não têm férias, seguro desemprego, décimo-terceiro salário, auxílio doença, licença maternidade, e, muito menos aposentadoria por tempo de serviço, dentre outros direitos trabalhistas. Logo, a desvalorização social da modalidade EJA integrada a EPT vai na contramão com as propostas afirmativas que buscam oferecer aos educandos possibilidades de superação da realidade opressora, na busca pela sua liberdade, autonomia e emancipação. Não resta outra saída a não ser jogá-los nas malhas sociais no discurso ideológico da inclusão social, enquanto que, na verdade, são incluídos na

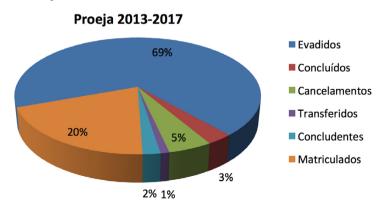
sociedade em trabalhos temporários, precários, informais.

Assim, a relação escola x trabalho, doença, desemprego, locomoção e responsabilidades familiares têm sido alguns dos principais desafios para a permanência dos educandos na instituição, mas representa, ao mesmo tempo, esperança, superação, possibilidades para abrir novos caminhos, como demonstra a entrevista:

[...] ainda mais sendo assim [...]. No curso tinha pessoas mais ou menos da minha idade com a história de vida parecida. Eu não consegui estudar enquanto jovem, só depois dos filhos já criados é que voltei para concluir o sonho [...] eu sempre tive vontade de voltar a estudar para fazer Contabilidade ou Direito. Eu pensava nessas áreas, nunca pensava em panificação, mas quando eu entrei, eu gostei do curso, eu me identifiquei [...] até parar. [...] Foi questão de doença pessoal mesmo, depois veio a doença do meu pai... Após sua morte eu não consegui continuar. Agora a gente teve uns altos e baixos na empresa. Eu fiquei assim, meu Deus, o que eu vou fazer? Porque não tive nenhum estudo, não tenho uma profissão. Assim, de tudo eu faço. Eu não tenho preguiça, mas não tenho uma profissão certa. Aí [...]. (Educanda não permanente 4, entrevista, Inhumas, GO, 12-04-2018).

No Gráfico 5, o dilema da descontinuidade se repete anos após anos. Dos 92 (noventa e dois) matriculados no recorte temporal de 2013-2017, 63 (sessenta e três) evadiram, apenas 3 (três) concluíram, 5 (cinco) realizaram cancelamento compulsório, 1 (um) transferido, 2 (dois) concludentes faltam concluir o Estágio e as Atividades Complementares, e somente 18 (dezoito) educandos ainda se encontram matriculados e frequentes.

Gráfico 5 - Situação das Matrículas.



Fonte: Criação da autora. Fonte de dados: Sistema Q-Acadêmico: Acesso em 22-03-2018.

Esses dados nos revelam que, além das questões relativas ao trabalho, sustento próprio e dos familiares, as questões ligadas aos filhos, problemas e doenças em família pesam bastante na (não)permanência dos educandos na EJA.

Fica claro que esse 'limitar', em última instância, representa interesses de classe de quem ou faz parte, ou se posiciona como se fosse, da elite dominante "inteligente", que só pensa em si, vendo a instituição como mero "centro de excelência", estando, consequentemente, fora do alcance dos trabalhadores pobres. Por isso, dentre outras questões levantadas por Castro (2011), Pereira (2011) e Vitorette (2014), a evasão, que é um problema institucional de quase todos os cursos, quando tratada no Proeja é motivo 103 para discursos inflamados contrários à presença da modalidade nos Institutos, propostas de fechamento de cursos já abertos e exacerbação de dificuldades em abrir novos. Assim, ao mesmo tempo em que se abre, se fecha a Instituição para a classe dos trabalhadores pobres, negando-lhe, em grande medida, o direito ao acesso; quando se permite entrar, constrangesse sua permanência; e quando se consegue permanecer, dificulta-se a conclusão dos cursos. (BARBOSA, 2017, 102-103).

Dessa forma, é fundamental o papel do pedagogo, do assistente social e do psicólogo (equipe multidisciplinar) para esclarecê-los de seus direitos, caso necessitem apresentar um atestado, ter atendimento domiciliar ou apoio institucional para revisão dos conteúdos, dentre outros aspectos relevantes para sua formação e permanência. Mesmo que nos campi dos Institutos Federais haja flexibilidade de horário, ainda há muito o que avançar nas ações de integração e de apoio aos sujeitos da EJA integrada a EPT.

Entretanto, mesmo não concluindo o curso técnico de Panificação, 27% dos educandos não permanentes conseguiram projeção para o ensino superior em áreas totalmente divergentes, seja por meio do Exame Nacional do Ensino Médio, seja pela realização de cursos aligeirados em instituições particulares. São histórias imbricadas de sentidos, de resiliências, de verdades silenciadas. Jovens que tiveram suas vidas marcadas por lutas, por isso se lançaram em outros caminhos e alcançaram a tão sonhada verticalização para o ensino superior, embora sejam filhos de trabalhadores e estejam frequentando universidades particulares.

Há outros que, pela sobrevivência, continuam apenas na luta pelo trabalho, pelo pão, como demonstra a história do educando não permanente 16 que procurou o IFG em 2016 porque ficou sabendo que o ensino era de

qualidade e que aprenderia mais. Ele ressalta que, estudar no IFG significava "mais aprendizado". Projetava-se para o ensino superior, porém, por causa trabalho, desistiu. "Não cheguei a ficar. Fui só no primeiro dia porque o trabalho exigia muito de mim. Eu tive que concluir o Ensino Médio mais rápido." Nessa época, o educando trabalhava como auxiliar de escritório no mercado lançando notas fiscais no sistema, depois assumiu a função de repositor de mercadorias. Por isso decidiu concluir o Ensino Médio/EJA na rede estadual em apenas dois anos. Mesmo reforçando que o ensino superior lhe proporcionaria maior projeção no seu futuro negócio, salienta: "Mas, agora, não tem como, eu estou trabalhando." Dessa maneira, a luta pela sobrevivência a partir do trabalho⁵" se renova nas trajetórias desses sujeitos.

Além disso, 80% dos educandos são pais e mães de família. Essa situação, como relatada anteriormente, também se inclui numa das principais causas da não permanência, sendo 20% tem apenas 1 filho, 25% tem 2 filhos, 25% tem 3 filhos e 30% não tem filhos. E a maioria tem casa própria ou financiada. Por isso, muitos casos de não permanência estão relacionados aos que têm filhos pequenos ou adolescentes em casa. Para Machado e Rodrigues (2013b) esse é um dos fatores que merece atenção dos órgãos públicos e governos, para a criação de espaços de acolhimento das crianças, cujos pais, avós ou responsáveis que estudam na EJA possam deixá-las em segurança. Na próxima entrevista, a educanda não permanente justifica seu afastamento por causa do filho.

Hoje em dia é difícil pra gente que trabalha. É tudo tão corrido, têm os filhos, as preocupações [...]. Naquela época eu não tinha preocupação de deixá-los em casa sozinhos, porque eu ainda morava com meu pai. E eu sabia que eles estavam fora de perigo, quietos em casa. [...] Ah, interesse eu tenho de voltar, mas para ir hoje é muito difícil para mim porque agora é só eu e ele. Eu não posso deixá-lo sozinho em casa. Fala da entrevistadora: Temos um caso no IFG que a filha adolescente de uma educanda do 3º ano de Panificação não queria ficar em casa com o pai. O que a mãe fez? Disse pra filha: 'Eu não vou deixar de estudar. Então, você vai comigo para a escola todos os dias!' Fala da educanda: Ah, lá pode? Eu até já pensei nisso! Fala da

O tema "Ou trabalha e come ou fica com fome e estuda: o trabalho e a não-permanência de adolescentes, jovens e adultos na escola em Goiânia" é resultado da dissertação de Ivonete Maria da Silva, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da UFG, sob a orientação do Prof. Dr. Jadir de Morais Pessoa, na linha de pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, em 2004.

entrevistadora: Ela leva a filha desde o segundo ano todos os dias. Depois de um tempo a adolescente engravidou-se. Sabe quem estão na sala hoje? A avó, a filha e a neta. Fala da educanda: Nossa! Rsrsrs. (Educanda não permanente 8, entrevista, Inhumas, GO, 30/04/2018).

Para atender essa demanda, foi apresentada no Caderno de Propostas do Congresso Institucional do IFG, em junho de 2018, a criação a partir de 2019/1 de um Espaço Criança na Reitoria e nos Câmpus do IFG para acolher, inicialmente, filhos de servidores e alunos de 03 (três) meses a 05 (cinco) anos, no período de trabalho e estudo, nas eventualidades em que não há opção de deixar as crianças aos cuidados de outra pessoa. Essa situação reforça que os educandos da EJA/EPT precisam ser assistidos diuturnamente pela equipe pedagógica, embora muitas causas da não permanência vão para além do contexto escolar. Mas, se o câmpus conseguir eliminar os problemas, a ele relacionados, já é um bom começo para o educando prosseguir na sua trajetória formativa.

Não resta dúvida que a EJA integrada a EPT deve ser tomada como prioridade educacional e uma das possibilidades de romper com processos contínuos de desigualdades, de exclusão e de formas crescentemente perversas de inclusão vivenciadas pelas classes populares, embora o desafio da permanência e êxito no IF de Inhumas perpasse todos os níveis e cursos ofertados. É uma preocupação que faz retomar estudos e debates sobre os afastamentos temporários ou definitivos⁶ para conhecer as diversas causas do problema, traçar objetivos e estratégias visando à permanência do aluno na instituição e garantir o seu êxito escolar.

Para ampliar esse debate, a Reitoria, mediante Portaria nº 2.289/2015, (BRASIL, 2015) instituiu a Subcomissão de Elaboração e Acompanhamento do Plano Estratégico de Permanência e Êxito-Câmpus Inhumas com o propósito de estabelecer estratégias eficazes para redução índices de afastamentos e da repetência. Coube a pesquisadora sistematizar os dados dos educandos do Proeja, sendo identificados, os seguintes fatores internos a instituição que influenciam no aumento desses casos: a ausência de professores em sala de aula, a dificuldade com as metodologias de ensino e avaliações, a falta de integração entre teoria e prática, ao excesso de carga horária, os problemas na manutenção de maquinários, a inexistência de materiais de consumo nas aulas práticas, destacando a importância de se repensar a base curricular,

⁶ A não permanência é também denominada evasão, esse último termo é utilizado com maior frequência nos documentos oficiais, teses e dissertações que abordam a temática.

a estrutura e a organização das disciplinas. Sobretudo, o esvaziamento da proposta do currículo integrado tem gerado sentimentos de insatisfação, não permanência e inclusão excludente. As entrevistas, a seguir, ilustram esses desafios internos ao Campus:

[...] A única coisa que falta lá é um refeitório para os alunos. Alguns vêm de outra cidade. É meio complicado sair de casa bem cedo e ficar até o horário que termina o curso. [...] se lá na instituição tivesse um refeitório, mesmo que fosse para vender alguma coisa facilitaria mais para o aluno que sai do serviço direto. (Educando não permanente 7, entrevista, 07/05/2018) [...] Teve muitos professores passageiros que deram aula três, quatro meses, por isso não deu tempo pra gente desenvolver vínculos. Tanto que eu sentia pelo professor que tinha dificuldade de ter amizade com o aluno e em relação a todo mundo. Ai já vinha a questão da personalidade da gente também. E o tempo era muito curto. Já teve matéria que tinha professor a cada três meses, e ia trocando de matéria. A matemática, por exemplo, é uma matéria bem difícil. No primeiro ano de curso foram três professores. Essa rotatividade implicou bastante na aprendizagem da disciplina, não só eu senti, mas toda a turma. Por isso, todo mundo reclamava. Eu gostava muito do curso, mas deveria ter tido mais aulas práticas [...]. (Entrevista educanda egressa 5, Inhumas, GO, 18/04/2018).

Em relação aos fatores que contribuem para a dificuldade de aprendizagem, os educandos reconheceram que algumas disciplinas são difíceis por natureza, e, como resultado da baixa autoestima, argumentaram que essa dificuldade está diretamente relacionada com a falta de preparo em séries anteriores e ao seu descompromisso com a aprendizagem. Entretanto, sabemos que o insucesso escolar, na maioria das vezes, é causado por fatores institucional-político-econômico-cultural.

Na concepção deles, o professor precisa dominar o conteúdo e explicar novamente para que eles aprendam, ou modificar o seu jeito de explicar, respeitando os ritmos de aprendizagem. Logo, é fundamental avaliar em qual medida as metodologias e recursos didáticos têm contribuído para a aprendizagem de disciplinas/conteúdos considerados de maior complexidade, retomar a discussão sobre a relação educação x trabalho e os desafios nela imbricados, como a (des)compatibilidade de horários, interação entre escola x empresa com vistas à permanência do educando, transporte escolar, assistência estudantil, apoio pedagógico e psicossocial, dentre outros.

Quanto aos fatores externos a instituição destacam-se a empregabilidade restrita aos egressos, trabalho concomitante ao horário de aula, mudança de cidade. Tudo isso, na avaliação dos educandos, convergem para o aumento dos índices de não permanência ou retenção parcial ou total no curso. Todavia, esses casos não devem ser vistos isoladamente, porque envolvem as dimensões política, socioeconômica e cultural, e estas influenciam o sujeito a desistir dos estudos, seja de forma temporária ou permanente.

Embora não tenham concluído o curso, a autoavaliação dos não permanentes foi positiva quanto a participação no processo educativo. Isso demonstra que as inúmeras não permanências estão relacionadas a vários outros motivos para além da atuação/compromisso do educando no seu percurso escolar. Para mais de 80% dos educandos egressos e não permanentes a EJA integrada a EP é reconhecida e visibilizada no IFG - Câmpus Inhumas como espaço de formação, embora se perceba movimento de resistência no seu interior, materializado nos discursos em reuniões, principalmente nas relações interpessoais e práticas pedagógicas que não associam o saber de experiências -feitos com o saber científico, e nem reconhecem os saberes e competências para elevação de escolaridade, contribuindo cada vez mais para o distanciamento entre educando e educador, aumento dos índices de reprovação, sucessivas descontinuidades e fechamento de turmas/cursos dessa modalidade.

Os desafios apresentados nas vozes dos educandos como o trabalho (cansaço, choques de horário com as aulas), problemas de saúde, a falta de infraestrutura para oferta dos cursos, as práticas pedagógicas na EJA integrada a EPT nos advertem para a necessidade de cursos de formação inicial e continuada aos educadores para aprofundar as discussões sobre *trabalho* e *Educação*, com ênfase na formação da pessoa humana, a organização curricular integrada, e a utilização de metodologias e mecanismos de assistência que favoreçam a permanência e a aprendizagem do educando.

Ao analisar a proposta pedagógica do curso, notamos que, apesar de se restringir aos *desafios do mercado*, faz referência ao termo *conscientização* e aos *saberes cotidianos* para o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos. Embora se aproxime da proposta oficial, ainda evidencia uma formação unilateral, mercadológica. Isto pode ser comprovado na justificativa da proposta, que estabelece "[...] o Curso de Panificação está inserido com a certeza de que a formação de profissionais qualificados suprirá o mercado." (IFG, 2014, p.7).

Um currículo que atenda aos desafios do mercado de trabalho, e que o educando tome consciência de seu papel de cidadão e domine, a partir de

seus saberes cotidianos, os fundamentos científicos e tecnológicos na área de Panificação, suprindo as demandas desse ramo na cidade de Inhumas e região, com ênfase no desenvolvimento da economia. Porém, nos objetivos específicos, destaca a necessidade de contribuir para uma formação mais abrangente: "[...] contribuir para a formação humana, ética, política e cultural do aluno."(IFG - INHUMAS, 2014, p. 8) Contudo, no item organização curricular reforça a ideia de um saber técnico, instrumental: "[...] esta proposta visa qualificar um profissional capaz de suprir as necessidades existentes no que se refere aos mais diversos processos que envolvam a área de alimentos." Isso materializase, de certa forma, nos depoimentos dos egressos e não permanentes, aspectos divergentes e convergentes da concepção de currículo integrado prevista nos documentos oficiais que visa a emancipação dos educandos.

Ao construir a base curricular para educandos da classe trabalhadora, deve-se partir do reconhecimento de saberes com vistas à educação integrada, problematizadora, fundamentada numa opção política libertária e emancipatória "[...] formando-os como parte efetiva da construção da sociedade, entendendo-os, portanto, como sujeitos da história e compreendendo a relação entre saber político, saber técnico e saber sócio e artístico-cultural." (IFG, 2013, p.26-27). Na verdade, a formação técnico-científica não deve ser antagônica à formação humanista dos homens, mas ciência e tecnologia devem buscar sua permanente humanização. Esse é um desafio que exige uma proposta pedagógica que considere a diversidade e o trabalho em rede colaborativa com os diversos segmentos da escola e da sociedade. Sobretudo, que os professores assumam a tarefa de serem professores/pesquisadores para ressignificar seus dizeres e suas práticas.

Considerações

O Proeja emergiu de um campo de disputas políticas e lutas de grupos progressistas e classes populares que defendem interesses antagônicos no contexto da sociedade neoliberal que se consolidou no final do século XX em nosso país. Em meio às tensões e projetos distintos de sociedade e do campo de resistência que ainda perdura nas bases de sua organização, os Institutos Federais ainda assistem, em seu interior, a implantação de novos cursos a partir do Proeja, com o desafio de atender aos "desiguais" e "diferentes" considerados "minorias" que não tiveram a oportunidade de prosseguir nos estudos em idade própria, e inserir um novo capítulo em suas trajetórias para transformar suas vidas e da sociedade onde vivem.

Todavia, mesmo trazendo a concepção de formação omnilateral do homem, o curso ainda funciona como trampolim para postos de trabalho

temporários, precários, prevalecendo os modelos padronizados pelo sistema capitalista para a geração de emprego e renda. Apesar das mudanças atuais no mundo de trabalho ainda persistem as desigualdades entre homens e mulheres – sendo essas mais propensas aos empregos e salários inferiores, mas, majoritariamente, é o público potencial da EJA. Nota-se, que, quanto menor a escolaridade ou nenhuma inserção em percursos formativos de educação profissional de nível médio, os educandos ocupam as condições mais precárias de trabalho com jornadas incompatíveis para estudos, sofrendo diariamente com a instabilidade causada pela rotatividade e flexibilização nos contratos.

Esses sujeitos precisam ser assistidos pela escola e por políticas públicas que os identifiquem e os respeitem nas suas singularidades, especificidades e diversidades, sejam de inclusão, de gênero, raça, orientação sexual, identidade religiosa, etário-geracional, inserção no mundo do trabalho e territorial. Por serem designados, genericamente, como classe operária, classe trabalhadora, camadas populares são pensados de forma idealizada pelos projetos educacionais e seus agentes. Soma-se a isso, a pouca ênfase dessas temáticas no currículo escolar, deixando uma enorme lacuna na formação humana. Colocá-las como prioridades nos espaços de formação, nos grupos de estudos dos educadores é tarefa mais do que necessária para alcançar processos educativos emancipatórios que contribuam para a ressignificação de seus percursos existenciais.

Enfim, precisamos (re)pensar a influência do IFG - Câmpus Inhumas na (não)permanência desses passageiros noturnos em seus percursos escolares, a fim de entender o que realmente esperam. Sobretudo, perceber as singularidades desses passageiros, as impressões que trazem nas suas memórias individuais e coletivas, os sentidos da estreiteza das trajetórias pelas quais caminharam para alcançar outros itinerários, movidos pela esperança de chegar a outras trajetórias sociais, raciais e espaciais de trabalho pelo domínio do conhecimento, da técnica, da tecnologia, da arte, da cultura.

Os educadores quando se colocam na condição de (trans)ver e desformar aquilo que está posto como real, feito, definitivo nas histórias de vida dos educandos, os ajudarão a entender suas identidades, a centralidade do trabalho e a (re)inventar novas relações sociais e lutas coletivas diante das tensões e da radicalidade dos percursos humanos-desumanos que se refazem no dia a dia. Ao rever os currículos oficiais, as práticas educativas, as relações interpessoais, as metodologias de ensino, as atividades didáticas, as avaliações, os atendimentos especializados, a utilização de recursos, a escola abre possibilidade de (re) construir novas passagens, outros percursos, novos caminhos.

Referências

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? *In:* REVEJ@ - **Revista de Educação de Jovens e adultos**, v. 1, n. 0, ago. 2007 NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007.

ARROYO, Miguel. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. **Revista de Ciência da Educação do Centro de Estudos Educação e Sociedade**. n.113, v. 31. São Paulo, SP: Cedes, out-dez. de 2010. P.1381-1416

BARBOSA, Sebastião Cláudio. **A formação integrada omnilateral**: fundamentos e práticas no Instituto Federal de Goiás a partir do Proeja. 2017. 201 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knoopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Codex, Portugal: Porto Editora, 1994.

CASTRO, Mad Ana Desiree Ribeiro de. **O processo de implantação e implementação do PROEJA no IFG- Câmpus Goiânia**: contradições, limites e perspectivas. 244 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

CASTRO, Mad Ana Desiree Ribeiro de. **O Proeja no Instituto Federal de Goiás**. Contradições, limites e perspectivas. Curitiba: Appris, 2016.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sociocultural.** *In:* DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativa. 40. ed. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, 1(1):45-60, Scielo, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 75-100.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003.

IFG. **Portaria n.º 2.289/2015**, instituiu a Subcomissão de Elaboração e Acompanhamento do Plano Estratégico de Permanência e Êxito-Campus Inhumas com o propósito de estabelecer estratégias eficazes para redução índices de afastamentos e da repetência. IFG, Goiânia, 2015.

IFG. Presidência do Conselho Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. **Resolução nº 027, de 13 de novembro de 2012**. Autoriza o funcionamento do Curso Técnico em Panificação, a partir de 2013. IFG, Goiânia, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS – CAMPUS INHUMAS. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Panificação integrado ao Ensino Médio na modalidade Proeja**. IFG, Câmpus Inhumas-GO. Fevereiro 2014. 44 f. mimeo.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS. Caderno de Propostas do Congresso Institucional do IFG. Goiânia, 2018. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/congressoinstitucional. Acesso em: 28 de novembro 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA ETECNOLOGIA DE GOIÁS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**: 2012-2016. Goiânia, 2013. Disponível em: https://www.ifg.edu.br/attachments/article/122/pdi.pdf. Acesso em: 2 de maio 2018.

KETELE, Jean-Marie de. **Metodologia da recolha de dados**: fundamentos, métodos, observações, questionários. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

LACERDA, Cláudio Virote; AMORIM, Rodrigo de Freitas Amorim. O estado da arte das pesquisas de pós-graduação stricto sensu sobre o Proeja (2007-2014). Goiânia, 2014.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Diversidade geracional na educação de jovens e adultos – implicações para a prática pedagógica. *In:* **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 37, p. 59-78, jan./jun. 2013b. Disponível em: periodicos.ufes.br/educacao/article/download/7455/5235. Acesso em: 21 de julho 2018.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emília de Castro. Educação de Jovens e Adultos — Relação Educação e Trabalho. *In:* **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 7, n. 13, 2013a. p. 373-385.Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 1 de setembro 2016.

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

RESENDE, Anita Cristina de Azevedo. Da relação indivíduo e sociedade. **Educativa Revista de Educação**, Goiânia, v. 10, n.1, p. 29-45, jan./jun. 2007.

SILVA, Jerry Adriani da; OLIVEIRA, Heli Sabino de. O mundo do trabalho e os/as educandos/as da educação de jovens e adultos-EJA: "é possível ter segurança nesse emaranhado de formas de viver?" **Revista Lugares de Educação [RLE**], Bananeiras/PB, v. 3, n. 5, p. 143-161, Jan-Jun, 2013.

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as educandos/as nas propostas pedagógicas de Educação de Jovens e Adultos** – **EJA**. Tudo junto e misturado. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação – UFMG, Belo Horizonte, 2010. SILVA,

PARTE 4 ABORDAGENS SOBRE RELAÇÕES RACIAIS IDENTIDADE E FORMAÇÃO DE LEITORES

CAPÍTULO 10

ETNOSABERES: IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DE DOCENTES QUILOMBOLAS

Gonçalina Eva Almeida de Santana Suely Dulce de Castilho

Introdução

Libâneo (1994, p. 16) descreve que a educação é compreendida como fenômeno universal e atributo humano necessário à "existência e funcionamento de todas as sociedades". Ainda segundo o autor, é pela educação que os conhecimentos produzidos ganham contornos e atravessam as gerações, podendo, inclusive, ser ampliados ou contestados. Nesse sentido, a Lei nº 10.639/2003, bem como a Resolução CNE nº 08, homologada em 20 de novembro de 2012, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, vem para difundir e consolidar as novas abordagens e perspectivas a fim de dar conta da inclusão de negros e quilombolas, seus saberes e fazeres, sujeitos historicamente invisibilizados e intencionalmente ocultados na historiografia brasileira, no campo da educação escolar.

De maneira específica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola apontam questões pioneiras para se pensar a educação direcionada para o povo dos Quilombos, até então não compreendida de forma clara. Já em seu artigo 1º, o documento recomenda que:

[...] a educação escolar Quilombola na educação básica: organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e alimentando-se: a) da memória coletiva; b) das línguas reminiscentes; c) dos marcos civilizatório; d) das práticas culturais; e) das tecnologias e formas de produção do trabalho; f) dos acervos e repertórios orais; g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo o país; h) da territorialidade. (BRASIL, 2012).

Esta legislação que define princípios para a Educação Escolar Quilombola é fruto das lutas e assimilações que encontram explicação na caminhada histórica do povo negro, quilombola ou não, e no entendimento profundo

desta mesma gente, de que a educação formal é um instrumento essencial para que se assegurem direitos e para que seja possível acessar os bens simbólicos e materiais valorizados socialmente.

A partir dessa legislação, podemos compreender que o papel da educação nos territórios quilombolas é mediar o saber escolar com os saberes das comunidades. Essa postura pedagógica assegura o direito à sustentabilidade dos territórios tradicionais e a preservação das suas manifestações culturais, pois as escolas quilombolas e as escolas que atendem estudantes oriundos dos territórios quilombolas, são requisitadas a levarem em consideração as práticas políticas, econômicas e socioculturais locais e os seus processos próprios de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2012).

No entanto, apesar dos avanços em termos de legislações, no chão das comunidades quilombolas em todo o Brasil, ainda há vários desafios a serem enfrentados para que as leis sejam, de fato, implementadas. A formação de professores é um destes desafios e tem um sentido de urgência garantir o direito desses docentes à sua formação, como necessidade fundamental para que se consolide a Educação Escolar Quilombola, em suas especificidades, e como modalidade de Educação Básica. (CNE/CEB, 2012). Conforme Silva (2014), para que haja mudança nesse cenário,

[...] é preciso estruturar um currículo para: formar professores(as); formar gestores(as) públicos sensíveis às temáticas voltadas para as especificidades dos grupos, tidos como minoritários; construir estratégias para conhecer, difundir e valorizar os conhecimentos que foram ao longo da história diminuídos por não serem oriundos dos grupos dominantes; construir canais de interligações entre os saberes acumulados pelas ciências e os saberes tradicionais; investir fortemente em pesquisas que possam revelar positivamente as formas de vida e a organização das comunidades quilombolas; e dotar a educação das condições necessárias para desenvolver atividades que venham fortalecer a presença positiva dos quilombolas nos espaços educacionais. (SILVA, 2014, p. 27).

Nesse contexto, podemos afirmar que a formação de professores(as) exerce um papel fundamental e é estruturante na socialização e construção do conhecimento e da cultura de cada povo. Portanto, formar professores(as) capazes de refletir e conduzir os processos de ensino-aprendizagem, valorizando as diversidades existentes na sociedade, não se torna apenas uma obrigação legal, mas sim, um eixo estruturador da educação de uma sociedade. (SILVA, 2014).

Assim sendo, a realização de formação específica, que leve em consideração os saberes dos professores que atuam nas escolas quilombolas "poderá desencadear um processo de apropriação de saberes importantes para a escola e a comunidade, a ponto de modificar a relação tanto dos professores, quanto dos estudantes e da comunidade em relação à denominação "escola quilombola" e o reconhecimento das identidades locais." (FERREIRA, 2015, p. 123).

Diante desse cenário e partindo da compreensão de que a formação de professores(as) é fundamental para o desenvolvimento da educação, a comunidade quilombola de Mata Cavalo tem buscado alternativas para suprir as enormes lacunas e tentar corrigir distorções históricas que a educação escolar causou ao povo matacavalense. Uma das estratégias foi investir incansavelmente na formação política de seus docentes. Para isso, parcerias importantes foram consolidadas.

Uma dessas parcerias foi estabelecida com o Grupo de Pesquisa em Educação Escolar Quilombola/GEPEQ/UFMT, nos anos de 2017 e 2018. A partir desta parceria entre a Escola Tereza Conceição Arruda e a Universidade Federal de Mato Grosso, por meio do GEPEQ, originou-se o curso sobre etnoconhecimento, visto que os docentes apresentam dificuldade em trabalhar o tema mais amplamente, segundo relatos dos professores, em virtude da precariedade de formação recebida para esse tipo de prática docente. Nesse sentido, o presente artigo tem por objetivo apresentar o relato dos professores que participaram do curso e suas experiências nesse processo formativo.

Didaticamente, este artigo está dividido em cinco partes. A introdução, que apresenta os objetivos e a problemática da pesquisa. A segunda parte desfila uma breve descrição da comunidade pesquisada e os procedimentos metodológicos de coleta de informação. A terceira parte discute os princípios e a importância dos etnosaberes para a escola quilombola. Já a quarta seção demonstra a importância do curso sobre etnosaberes no olhar dos professores da Escola Tereza Conceição. Por fim, na última parte, são esboçadas considerações a respeito do que foi tratado no texto em seu conjunto.

Descrição da comunidade e metodologia da pesquisa

A origem do termo Quilombo, também denominado de mocambo, terras de Santo, Terras de Preto, em algumas regiões do Brasil, seguramente é originário do povo Bantu, escrito na sua origem com K: Kilombo. Conforme Munanga (2001), o Kilombo surgiu no século XVI no continente africano, especificamente nas áreas bantu, reunindo povos de diferentes regiões entre Zaire e Angola.

Ainda segundo o autor, o quilombo brasileiro, é com certeza, uma reprodução do quilombo africano, reorganizado pelos escravizados em oposição à política escravocrata, para implantação de outro modelo de estrutura organizacional, na qual encontravam todos os subalternizados, criando, portanto, uma sociedade alternativa, diferenciada da que se efetivava sob o comando do senhorial.

Segundo Castilho (2011), a definição de quilombo, sua constituição e sua organização no Brasil contemporâneo, teve sua retomada a partir da Constituição de 1988, mediante a aprovação do artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), que assim estabelece: "Aos remanescentes das comunidades quilombolas que estejam ocupando suas terras é reconhecida a posse definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos". Portanto, a Constituição Brasileira de 1988, através do artigo 68, trouxe uma expressão de quilombos no nosso tempo, e os direitos desses remanescentes, como terem organização social, ocuparem terras e se autorreconhecerem como quilombolas. Desde então, a questão passou a ganhar espaço no cenário nacional, despertando uma série de questões socioeconômicas, jurídicas e culturais, demandando novos desafios às políticas culturais aos quilombos contemporâneos.

Castilho (2011) assegura que o Quilombo Mata Cavalo, localizado no município de Nossa Senhora do Livramento/MT, distante aproximadamente 50 quilômetros da capital Cuiabá, comunidade onde está inserida a escola *lócus* desta pesquisa, se configura como um quilombo contemporâneo, pois não foi formado a partir de fuga, insurreição, mas a partir de uma terra doada. A comunidade não está geograficamente isolada, pois os seus moradores mantêm relação estreita com a sociedade envolvente. Pautados em uma identidade histórica comum, seus moradores resistem e lutam até os dias atuais para serem reconhecidos como sujeitos de direitos e de garantias fundamentais pelo Estado burocrático brasileiro. Os matacavalenses reivindicam, sobretudo, a regularização fundiária do território que ocupam e um lugar digno na sociedade que lhes foi negado ao longo da história

Reconhecido e certificado pela Fundação Cultural Palmares como território quilombola, em 28 de outubro do ano de 1999, o Quilombo é formado por seis comunidades que são elas: Mata Cavalo de Baixo, Mata Cavalo de Cima, Aguaçú, Mutuca, Ponte da Estiva e Capim Verde, espalhadas em uma área total de 14.700 hectares. As comunidades são organizadas em associações e cada qual possui seus limites de terras demarcados por linhas imaginárias, determinadas pela ocupação dos "troncos" das famílias, ou seja, dos antepassados dessas famílias ocupantes de cada comunidade.

Segundo dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA, 2018), residem no Quilombo aproximadamente 418 famílias. O Quilombo Mata Cavalo tem como marco de origem o ano de 1883, ano em que os africanos escravizados que ali residiam receberam de sua ex-proprietária, a senhora Dona Anna da Silva Tavares, a doação das terras.

As Comunidades que compõem o território estabelecem relação de parentesco entre seus moradores, reúnem-se nas festas, nos trabalhos coletivos na roça, no fazer da farinha, nas lutas. É importante destacar, que mesmo que as comunidades sejam separadas por linhas imaginárias, e que estejam organizadas em associações, cada uma possuindo sua instituição administrativa, todas elas são congregadas em relação à certificação da Fundação Cultural Palmares, ocorrida no ano de 1999, em apenas uma certificação, "o Complexo Mata Cavalo".

As famílias sobrevivem da pecuária (criação de animais de pequeno porte), agricultura de subsistência, com ênfase na plantação de banana e mandioca. A partir disso, produzem farinha, rapadura de cana-de-açúcar e doces de frutas. Também se valem da produção de artesanatos como uma de suas atividades econômicas.

No que tange às questões culturais da comunidade, destacam-se as festas de Santo, que são realizadas no Quilombo o ano todo; a Feira Cultural que é realizada na Semana da Consciência Negra na Escola Tereza Conceição e, também, na comunidade de Mata Cavalo de Cima; a Festa da Banana, realizada anualmente no mês de julho na comunidade Ribeirão da Mutuca, o Siriri e o Cururu, que são danças típicas de Mato Grosso e a Dança Afro.

Desde a sua formação, a comunidade de Mata Cavalo luta para manter o seu território, bem como a sua cultura. Por inúmeras vezes, sofreram ataques com o intuito de expulsão do seu território, ora por pressão de fazendeiros e posseiros, ora por ação do próprio estado. Em virtude das pressões feitas pelos fazendeiros locais, que organizaram uma série de ações para dominar o território de Mata Cavalo, houve um tempo de abandono do Quilombo por parte de dezenas de famílias. Essas famílias começaram a fugir dos ataques, da violência, das condições sociais precárias, mas também partiram visando oportunidades de trabalho nos centros urbanos — principalmente Cuiabá, Várzea Grande e Poconé.

A Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda, *lócus* desta pesquisa, localizada na Comunidade Mata Cavalo de Baixo, passou a ser caracterizada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), como Unidade de Ensino de Educação Escolar Quilombola, no ano de 2011, quando ainda recebia o nome de Escola Estadual Rosa Domingas de Jesus, que

funcionou na Sede da Associação da Comunidade da Mutuca até junho de 2012. Com a inauguração da nova Sede na Comunidade Mata Cavalo de Baixo, em 12 de julho de 2012, pelo Governo do estado de Mato Grosso, a escola passa a denominar-se Tereza Conceição Arruda, em homenagem à professora Tereza, uma das precursoras da educação da comunidade. O renome da escola foi oficializado no mesmo ano.

Atualmente, a Escola Tereza atende 468 estudantes que residem no Quilombo, sítios e fazendas próximas, ofertando o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação e Jovens e Adultos. Também é oferecida na Escola a Educação Infantil para crianças de dois aos cinco anos de idade, através da parceria entre a Escola e a Secretaria Municipal de Educação de Nossa Senhora do Livramento. Seu quadro docente conta com 40 professores, todos com nível superior.

A Educação Escolar Quilombola não aparece na LDB 9394, promulgada em 1996. A necessidade desse segmento não foi levada em consideração, pois dentre as modalidades que constam naquele texto legal, aparecem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Especial, a Educação Profissional, Educação Indígena, Educação do Campo e Educação a Distância. Segundo França; Lima (2015, p. 61), a Educação Escolar Quilombola se efetua, entretanto, com a resolução CNE/CEB N.º 07/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 09 anos, estabelecendo que "a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola são, respectivamente, oferecidas em unidades educacionais inscritas em suas terras e culturas e, para essas populações". Porém, a luta dos matacavalenses por educação se inicia na década de 1940, quando os seus filhos já estavam em idade escolar, e não havia um lugar onde pudessem estudar na região. Tal fato acontecia não somente em Mata Cavalo, mas em grande parte da zona rural do estado brasileiro, segundo Silva (2014).

Por longos anos, funcionaram no território de Mata Cavalo salas de aulas espalhadas nas comunidades, abrigadas em espaços inadequados, construídas pelos próprios moradores, feitas de madeiras, palhas de babaçu na cobertura e nas paredes, e os assentos eram cadeiras velhas e bancos improvisados de madeira, com turmas multisseriadas, e o principal apoio pedagógico era o livro didático e o quadro de giz, fornecidos pela Gestão Municipal de Educação de Nossa Senhora do Livramento. Segundo alguns relatos, as formações continuadas recebidas pelos professores eram técnicas de alfabetização e a preocupação era apenas com a aquisição da leitura e da escrita. O livro didático era seguido à risca, ou seja, não existia nenhuma formação para que os professores trabalhassem o contexto e a realidade dos educandos.

Os professores, geralmente, com formação até o Ensino Médio, também eram responsáveis pela limpeza do local, pelo preparo do lanche, quando havia, bem como por efetuar as matrículas dos educandos. Em sua maioria, os estudantes eram obrigados a caminhar muitos quilômetros para chegarem à escola, pois nessa época não contavam com o auxílio de transporte escolar e não havia materiais pedagógicos adequados.

Em 2008, a partir da criação da Escola Estadual Rosa de Jesus, na comunidade da Mutuca, os estudantes das salas de aulas existentes nas comunidades passam a estarem reunidos na mesma escola, inclusive, os que saíam para as escolas da sede do município. Com a nucleação da escola, o Quilombo passa a constar com o auxílio do transporte escolar, mesmo que de forma precária, para o deslocamento dos estudantes de suas casas até a escola.

Mesmo considerando a criação da Escola Rosa Domingas um avanço, antigos problemas, tais como: turmas multisseriadas, inexistência de biblioteca, sala de professores, refeitório, e a falta de formação adequada de seus professores continuavam a incomodar os moradores, que sempre acreditaram que a educação formal é ferramenta importantíssima na busca da transformação da sua realidade. Compreendemos o incômodo dos matacavalenses, pois conforme Castilho (2011), a falta de recursos pedagógicos desestimula a criatividade dos professores, o que torna o currículo educacional pobre, com conteúdo desconexo da realidade, seguindo um currículo eurocêntrico, por conseguinte, reproduzindo o modo de ensino tão criticado por Freire (2016, p. 105), denominado como "educação bancária", ou seja, apenas sendo um transferidor de conteúdo.

Então, como transformar a educação em ferramenta de luta por dignidade, como acreditam os matacavalenses? Temos que concordar com Arroyo (2003), quando ele diz que não é possível ensinar para a liberdade, para a participação ativa, para desalienação, com os mesmos materiais pedagógicos, os mesmos livros, os mesmos métodos pedagógicos com que ensinaram a ignorância e a subalternização.

A partir desses questionamentos, na busca pela reinvenção da escola quilombola, principalmente no que tange à melhoria física e do currículo junto às entidades de lutas pela causa dos Quilombos e junto aos órgãos públicos estadual e federal, os matacavalenses observaram que a reivindicação por educação diferenciada não era exclusiva do povo de Mata Cavalo, pois na luta para garantir os direitos civis do povo quilombola no Brasil, desencadearam-se também as reivindicações pela Educação Escolar Quilombola enquanto política educacional. Essa problemática começa a ser denunciada pelos movimentos

quilombola e setores da sociedade que exigem a educação pública e de qualidade para todos. (BRASIL, 2012).

Embasados na Lei 10.639, de 2003, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola e nas Orientações Curriculares para Educação Étnico-racial de Mato Grosso, em 2012, professores e comunidades iniciaram a luta pela implantação do currículo específico, mesmo diante da falta de material didático e formação adequada dos professores, pois para romper com um currículo tradicionalmente excludente, opressor, subalternizador, é preciso, segundo Silva (2014), ir além das estruturas. Assim sendo, seria necessário que os matacavalenses adentrassem no debate do campo epistemológico, atentandose para uma nova concepção de educação, suas características, seus símbolos, suas linguagens, seus tempos e as estratégias para incorporar esse conjunto de elementos como demandas importantes e, consequentemente, tratá-las como parte do currículo escolar.

Foi então que, a partir da reunião no GEPEQ/UFMT, em setembro de 2016, com a Escola de Mata Cavalo, a fim de apresentar o Projeto de pesquisa intitulada "Saberes e fazeres dos Docentes das Escolas Estaduais Quilombolas", coordenado pela Professora Doutora Suely Dulce de Castilho, foi feita a reivindicação por parte dos docentes da Escola por um curso de formação que subsidiasse os professores da Escola na formação para se trabalhar os saberes da comunidade na sala de aula, como contrapartida pela participação dos professores na pesquisa. Então, foi oferecido o curso para se trabalhar na perspectiva de etnosaberes. O curso oferecido foi na modalidade Extensão, registrado e certificado pela Coordenadoria de Extensão (CODEX/UFMT), tendo iniciado em maio de 2017, com término em dezembro do mesmo ano, com carga horária total de 60 horas.

A carga horária foi distribuída em quatro horas de reuniões semanais, sendo que os encontros aconteceram sempre às segundas-feiras, na escola do quilombo, e contaram com a participação de 34 professores. Além da leitura dos documentos oficiais, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola e as Orientações Curriculares para a Educação Escolar Quilombola de Matos Grosso, obras de diversos autores que discutem etnosaberes foram lidas e debatidas, tais como: Mota e Dias (2012), Pereira e Diegues (2010), Bandeira (2013), entre outros.

Como metodologia para a formação houve aulas presenciais, em que cada professor, em sua área e disciplina, desenvolveu a leitura, discussão, reflexão sobre os textos, alinhados à disciplina de sua atuação como professor. Os participantes foram avaliados pela frequência, participação nas aulas e também por meio da

elaboração e execução em sala, de planos de aula sobre os temas estudados. Houve também a autoavaliação em que cada cursando expôs por escrito sua opinião a respeito do curso.

Em relação aos procedimentos metodológicos utilizados, este estudo se insere em uma abordagem qualitativa, por ter a intenção de descrever e interpretar as ações cotidianas dos sujeitos participantes da pesquisa, pois a pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação (DENZIN; LINCON, 2006). Segundo os autores, a pesquisa qualitativa é uma atividade que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo, onde o pesquisador estuda as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os significados que o pesquisado tem do seu meio, na esperança de compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (DENZIN; LINCON, 2006).

O método utilizado para obter os dados que compõem este artigo foi a etnografia proposta por Geertz (1989), por se tratar de uma pesquisa fundamentalmente decorrente da relação direta com o sujeito e a situação pesquisada.

Segundo o autor, a pesquisa etnográfica impõe ao pesquisador a realização de uma análise profunda do seu sujeito de pesquisa, fazendo com que as informações coletadas tenham condição de gerar uma explicação teórica, desde a concepção até a concretização, partindo de uma leitura crítica e interpretativa da realidade à qual se propôs investigar, mas que esteja sempre atenta à interpretação de quem vive determinada experiências. Isto é, o significado que atribuem ao que vivem.

O principal instrumento de coleta de dados ou informações foi a entrevista semiestruturada, utilizando as questões elaboradas para a autoavaliação dos 34 professores que participaram do curso de etnosaberes. Como forma de preservar a identidade dos participantes desta pesquisa, os professores serão identificados no texto por meio de números.

Etnosaberes, princípios e importância para a educação escolar quilombola

Para Pereira; Diegues (2010), a etnociência confronta e contempla o conhecimento acadêmico e o conhecimento popular. Ela estuda conhecimentos e conceitos desenvolvidos por uma cultura a respeito de diferentes áreas. O prefixo etno, segundo os autores, faz referência aos aspectos e conhecimentos específicos de povos ou etnias, ou seja, aos conhecimentos de grupos de indivíduos que compartilham uma cultura.

Conforme Mota e Dias (2012), os etnosaberes são informações acumuladas ao longo da existência humana relacionadas ao ambiente a partir de frequentes observações dos acontecimentos característicos da natureza e na experimentação prática no uso dos recursos naturais disponíveis.

Bandeira (2013), por sua vez, ressalta que a ideia de trabalhar os etnosaberes não é nova. De acordo com o autor, o educador norte-americano John Dewey já na década de 1920, afirmava que a escola deveria representar conteúdos da vida presente para os educandos, o que fosse tão real e vital, como aquela realidade que ele vive na sua casa, na sua comunidade. No Brasil, os etnosaberes passaram a ganhar relevância no currículo escolar a partir da proposta da pedagogia libertadora do educador Paulo Freire, na década de 1960. Na concepção de Freire (2016, p. 34), essa pedagogia deve possibilitar ao educando "aprender a escrever a sua história como autor e como testemunha, isto é biografar-se, existenciar-se, historicizar-se". Segundo ele, sendo este talvez, o sentido mais exato da alfabetização.

Freire (1979) afirma que "ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne", pois somente compreendendo sua realidade, o sujeito pode levantar hipóteses sobre as barreiras dessa realidade e propor mudanças, podendo transformá-la em uma nova existência, para que isso aconteça, segundo o autor, é necessário "que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue" ou seja, "permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo" estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a sua cultura e a sua história.

Destacamos a importância de se trabalhar os etnosaberes nas comunidades quilombolas a partir das evidências trazidas por Santos e Cruz (2012) quando descrevem que:

[...] durante muito tempo os povos e as nações africanos entraram na história provindo de uma demarcação no interior da linguagem racializada. O lugar conferido à história de mulheres e homens africanos e seus descendentes esteve relegado à semântica da escravidão e, posteriormente, do colonialismo. Alguns historiadores inspirados por uma determinada lógica desconsideraram as resistências e as maneiras pelas quais esses povos ressignificaram suas existências sob a experiência violenta da escravidão, do colonialismo e de suas consequências. Tais noções combinadas estabeleceram as hierarquizações de inferioridade e superioridade entre os grupos étnicos,

as quais, sob os auspícios da ciência da época, justificaram a escravização dos povos africanos e de seus descendentes e a 'missão civilizatória' que marcou a modernidade. No Brasil, o que tem sido denominado de 'nova historiografia da escravidão' ou 'história social da escravidão' passou a atribuir um caráter protagonista aos negros e à sua experiência e ação em relação ao escravismo. (SANTOS; CRUZ 2012, p. 196).

Esse conjunto de representações e de estereótipos sobre o povo negro norteou a produção historiográfica e um jeito de olhar e de arquitetar de forma binária um 'nós' e um 'eles', ou seja, um discurso sobre um 'outro', apoiada na ideologia do colonialismo, o qual serviu de aparato para justificar a subalternização da população negra. Santos e Cruz (2012) sugerem, a partir dos estudos de Gilroy (2001), que este referencial se configura como um campo metodológico importante para a ressignificação do currículo, podendo ser compreendido como uma alternativa teórico-metodológica que, além de outras coisas, nos possibilita:

[...] estudar histórias de um grupo, averiguar as maneiras pelas quais surgem e emergem os discursos sobre esse grupo e suas fundamentações estéticas e filosóficas. Especificamente no que se refere à história dos africanos e de seus descendentes, sua proposta nos auxilia a compreender as maneiras pelas quais alguns grupos foram lidos e teorizados. (SANTOS; CRUZ, 2012, p. 197).

A legislação a respeito da Educação Escolar Quilombola indica que a escola deve se apresentar como a escola do lugar, não apenas no lugar, ou seja, que a escola participe da cultura local e a traga para dentro dos seus muros, fazendo com que os estudantes não se sintam invisíveis e desconexos da sua realidade. Portanto, a escola deve esforçar-se para trazer a tradição local para as salas de aulas e, assim conforme Freire (1979), deve ter condições de responder aos desafios que lhe são apresentados, possibilitando aos educandos a reflexão, a crítica, a invenção, a eleição, a decisão, a organização e a ação, tornando-se, por consequência, sujeitos de sua própria história.

Diante disso, a Escola Quilombola Tereza Conceição, buscando se aperfeiçoar ainda mais no trabalho de valorização da oralidade, da ancestralidade, fazendo com que os educandos e comunidades se sintam membros participantes, acredita ser importante trabalharem com a metodologia dos etnosaberes. A seguir, serão transcritas as vozes dos professores acerca da importância do curso e das metodologias dos estudos atrelados aos etnosaberes.

A importância do curso sobre etnosaberes na percepção dos professores da Escola Tereza Conceição Arruda

Desafiados a romper com os paradigmas eurocêntricos, e cumprir com o que é estabelecido nas Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Quilombola, os docentes da Escola Estadual Tereza Conceição Arruda se propuseram a trazer para dentro do espaço escolar os etnosaberes da comunidade: tradições, manifestações culturais, afazeres ancestrais passados de geração a geração na comunidade, aprendidos com a vida cotidiana e a interação direta com o meio que os cerca, como forma de promover uma educação libertadora, tal como por Freire (2016) preconiza.

De acordo com os relatos da Professora 01, "os professores já vinham trabalhando com certa timidez o assunto, mas por falta de informações não houve possibilidades de aprofundar no assunto". A Professora 03 evidencia "que a formação veio para dar mais ênfase ao nosso trabalho, e ampliando com materiais e autores para o enriquecimento e encontro com as nossas práticas e em outras culturas". Para ela, "os benefícios conquistados através desse curso foram vários. Tendo os métodos e explicações claras, as nossas ideias saíram do papel com mais facilidade".

A partir dos relatos, podemos observar o esforço dos professores para ressignificar suas práticas, mesmo em face da escassez que a escola padece, bem como pela pouca formação a que os docentes têm acesso. Porém, a partir dessa experiência de formação para os etnosaberes, surgem pistas que podem nos guiar para outra proposta de formação de professores, que envolva outros saberes e referenciais teóricos, bem como demonstra a necessidade de realização de políticas afirmativas que corrijam as desigualdades educacionais que historicamente incidem sobre essa parcela da população. Concordamos com Carvalho, (2016), ao perguntar:

[...] que a ausência de formação permite a seguinte reflexão: como ensinar o que não foi aprendido? Como aprender se não há quem ensine? Como ministrar aulas, elaborar projetos que deem conta do currículo ideal para a Educação Escolar Quilombola, se não há formação específica para este fim? (CARVALHO, 2016, p. 138).

Dessa forma, podemos observar o quanto é relevante a formação específica. No relato da experiência de um trabalho realizado no curso de etnosaberes, a Professora 01, descreveu que: [...] o tapete de retalho foi Dona Ana Maria de Arruda, moradora daqui do Quilombo Mata Cavalo, que nos apresentou a ideia, e a partir desta ideia iniciamos a trabalhar os conceitos de Ciências da Natureza e Matemática, as formas geométricas no momento da confecção do tear, quando iniciamos a colocar os pregos, aproveitamos para trabalhar a unidade de medidas. (PROFESSORA 01).

Carvalho (2016) afirma que ao trabalhar o artesanato da comunidade, a escola cria uma síntese entre a legislação e a realidade, contribuindo, assim, para a implementação das diretrizes curriculares. Segundo a autora, ao convidar os moradores da localidade para ensinar e ministrar as tecnologias, a escola envolve o território, ressignifica o fazer pedagógico e potencializa o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, por meio de uma aproximação articulada entre passado, presente e futuro dessas comunidades.

Os relatos demonstram a importância do trabalho dos etnosaberes como forma de valorizar os conhecimentos da comunidade, pois segundo Silva (2014), os conhecimentos tradicionais das comunidades quilombolas ainda são desconhecidos e marginalizados, e a criação de um ambiente acadêmico comprometido com outros pensamentos e construções de conhecimentos pode alterar o cenário de invisibilidade e discriminação em relação à história dos negros e dos Quilombos.

Bandeira (2013) afirma que a linguagem, os livros, os artigos e os materiais didáticos que fazem referência ao Quilombo trazem, em sua maioria, uma imagem de Zumbi ou uma imagem de um espaço quilombola do período colonial, produzindo uma determinada linguagem que é retomada quando se atém a esse tema. Conforme o autor, é possível reinventar o quilombo histórico, trazendo para os livros, o dia a dia das comunidades quilombolas na atualidade, sua produção histórica, cultural e modo de viver e fazer educação. Para o autor, pode-se buscar essa estruturação com aulas a respeito da formação dos quilombos, sua atual luta pela terra e os diversos conflitos agrários presentes na sociedade brasileira, além de outros temas.

Segundo relatos da Professora 07, o curso de etnoconhecimento proporcionou aos docentes "um olhar de respeito ao nosso modo ser e a todo tempo dando oportunidade de renovar os nossos conhecimentos". Compreendemos essa reflexão de suma importância, pois de acordo com o Parecer das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, romper com as práticas inflexíveis, com os tempos e espaços escolares rígidos na relação entre o ensinar e o aprender, com a visão estereotipada e preconceituosa a respeito da história e a cultura de matrizes afro-brasileira e africana no Brasil,

tematizando de forma profunda e conceitualmente competente as questões do racismo, os conflitos em relação à terra, a importância do território, a cultura, o trabalho, a memória e a oralidade representam um dos muitos desafios da Educação Escolar Quilombola. (Parecer CNE/CEB, p. 47, nº 16/2012). A Professora 05 relatou que:

[...] os temas abordados vieram de encontro aos anseios encontrados nas várias maneiras de tentar ser melhor naquilo que fazemos, que seja dar aula, ou seja, traduzir os conhecimentos adquiridos ao longo das faculdades, porém, compartilhando do conhecimento dos nossos educandos que nos transmitem aquilo que é de mundo, de seu mundo, etnoconhecimento, é a melhor maneira de se ensinar aprendendo, já que se trabalha muito mais a interdisciplinaridade.

Destacamos também o relato da Professora 13 no tocante à importância do curso de etnosaberes. Ela descreve que:

[...] quando se trata de conhecimento, tudo é valioso, desde que vistos com olhares de mudanças contínuas no que tange ensino/aprendizagem, já que a cada novo dia, acordamos com novas ideias, então esse curso me ajudou e continua ajudando a desenvolver de forma mais clara e criativa as metodologias dos planos de aula, [...] a partir de um direcionamento após o curso de etnoconhecimento.

Analisando os relatos dos professores, é inquestionável o fato de que passos importantes estão sendo dados e alternativas estão sendo criadas para atender aos pressupostos da educação no território matacavalense, não ficando somente restritas ao ensinar a ler e escrever, ao domínio dos códigos elaborados pelo sistema educacional convencional. Por meio da formação para o trabalho com etnosaberes, a escola está construindo outros códigos e espaços de transmissão e vivência de saberes a partir da memória da comunidade, formando um tecido com características próprias, que faz parte da identidade quilombola do território, gerando autoestima nos moradores, bem como o desejo de conduzir os destinos de sua educação.

A partir dos depoimentos dos docentes participantes do curso de etnosaberes, é possível compreender que o curso cumpriu o propósito que instigou sua realização, pois os professores indicam que o curso lhes propiciou conhecimentos e experiências que consideram importantes e necessárias à construção de sentidos relevantes em suas vivências e práticas didático-pedagógicas.

Considerações

Ao encerrarmos esta descrição, incontáveis interrogações surgem, tendo em vista à efetivação da política de Educação Escolar Quilombola, especialmente, se considerarmos a lentidão com que vem procedendo um dos elementos centrais à sua efetivação: a formação continuada de professores para atuarem em Escolas Quilombolas ou que atendem estudantes oriundos de Quilombos.

A partir das percepções dos docentes da Escola Quilombola Tereza Conceição, acerca da importância do curso de etnosaberes, oferecido pelo GEPEQ/UFMT, permitiram-nos perceber as dificuldades enfrentadas naquela Escola Quilombola, uma vez que os órgãos responsáveis pela educação ainda têm por base a definição equivocada a respeito dos territórios quilombolas, bem como das legislações que amparam e determinam o atendimento específico a essas localidades.

Porém, percebem-se também os esforços dos docentes em buscar estratégias de formação, visando atender à Educação Escolar Quilombola naquele território, demonstrando que é possível vivenciar, de forma reflexiva, a história de diferentes culturas, inclusive, a africana e a história dos matacavalenses, antes pouco lembrada no ambiente escolar.

Todavia, esse desafio ainda carece de estudos mais aprofundados, no sentido de traçar estratégias que permitam a ampliação de debates com intuito de fomentar a elaboração e implementação de políticas públicas de educação voltadas para esse segmento — os quilombolas. Esperamos que esta experiência cumpra o objetivo de contribuir com o debate a respeito da formação docente em geral e, particularmente, sobre formação continuada de professoras e professores quilombolas.

Referências

ARROYO, M. G. (org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 2003.

BANDEIRA, F. A. Pedagogia etnomatemática: uma proposta para o ensino de matemática na educação básica. **Revista Latino-americana de Etnomatemática**, v. 5, n. 2, agosto de 2012, janeiro de 2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola**. Parecer CNE/CEB nº 16 de 2012. Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/tvescola/leis/lein 9394.Pdf. Acesso em: 10 de setembro 2018.

BRASIL. MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: outubro de 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB. Nº 7/10. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos.** 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 17 de setembro 2018.

CARVALHO, F. E. B. A. Educação Escolar Quilombola na Comunidade de Baixio. Barra do Bugres/MT: avanços e desafios. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.

CASTILHO, S. D. **Quilombo contemporâneo**: educação, família e culturas. Cuiabá, EdUFMT, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O** planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERREIRA, A. E. **Educação escolar quilombola**: uma perspectiva identitária a partir da Escola Estadual Maria de Arruda Muller. 2015. 174 f. UFMT, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

FRANÇA, E.; LIMA, M. Reflexões sobre a educação escolar quilombola: elementos para a prática docente. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p. 57-66, jul. / dez., 2015.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. LTC: Rio de Janeiro, 1989.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001. p.432;

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MOTA, R. S.; DIAS, H. M. Quilombolas e recursos florestais medicinais no sul da Bahia, Brasil. **Interações.** Campo Grande, v. 13, n. 2, p. 151-159, jul./dez., 2012.

MUNANGA, K. Origem e histórico dos quilombos em África. *In:* MOURA, C. (org.). **Os quilombos na dinâmica social do Brasil**. Maceió: EdUFAL, 2001, p. 21-34.

PEREIRA, B. E.; DIEGUES, A. C. Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconservação. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**. n. 22, p. 37-50, jul./dez., 2010. Editora UFPR.

SANTOS, M. W.; CRUZ, A. C. J. Diásporas e comunidades quilombolas: perspectivas metodológicas para o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. **Revista História Hoje**, v. 1, n. 1, p. 193-215, 2012.

SILVA, G. M. Formação Inicial e Continuada de Professores (as) e a Educação no Quilombo de Conceição das Crioulas/PE. **Comunicações**, Piracicaba, ano 21, n. 1, p. 23-38, jan./jun., 2014.

CAPÍTULO 11

IDENTIDADES EM TRÂNSITO: QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Renalto Ferreira Bina Junior Epaminondas de Matos Magalhães

Introdução

O presente texto é resultado de um projeto de pesquisa, intitulado "Leitura em diálogos: a formação de leitores, o empoderamento e as questões étnico-raciais", está delimitado às questões da contística africana na formação de leitores juvenis e o empoderamento do negro na formação identitária do sujeito, a partir do que enseja a Lei 10.639/03.

Tal proposta de estudo surgiu de diferentes anseios, que vão desde como trabalhar em sala de aula o que preconiza a Lei 10.639/03 na construção da identidade do sujeito leitor? O trabalho com o texto literário auxilia no empoderamento e na constituição da identidade do sujeito leitor, ou este se encontra inerte frente às obras literárias? É possível criar um espaço receptível para a leitura literária no ambiente escolar e, ao mesmo tempo, auxiliar na formação de leitores críticos? Como trabalhar a representatividade negra, a partir de obras literárias de autores diversos, considerando o que preconiza a Lei 10.639/03? A partir da sequência didática aplicada, inspirada em Cosson (2014), é possível melhorar a condição leitora e ao mesmo tempo quebrar alguns estereótipos sobre a questão racial?

Tantos questionamentos fizeram a pesquisa, ora descrita, objetivar a promoção do debate sobre o empoderamento e a formação identitária do sujeito, a partir das Literaturas Afro-brasileiras, alicerçados na Lei nº 10.639/2003 através de atividades que desenvolvam a formação do sujeito leitor. Para tanto, foram empreendidas reflexões sobre a Lei 10639/2003 no ambiente escolar; análise da literatura afro-brasileira como um lugar de debate sobre o sujeito negro, empreendendo o reconhecimento e valorização da identidade afro-brasileira e sua importância na formação da história e cultura do Brasil; e, finalmente, a contribuição, via oficina de leitura, para a emergência de sujeitos críticos e reflexivos.

Ao nos depararmos com os resultados dos alunos da Escola Vereador Evilasio Vasconcelos, localizada no munícipio de São José dos Quatro Marcos MT, obtidos na Prova Brasil 2015 (Inep)¹ em Língua Portuguesa, quando 93 alunos do 5º anos realizaram a prova e apenas 64% deles (59), aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos, enquanto que dos 57 alunos do 9º ano que realizaram a prova, apenas 34% deles (19) aprenderam o adequado na competência de leitura e interpretação de textos, ficamos motivados para tentar modificar essa situação. Essa pequena amostra tem sido importante para identificar que a capacidade de leitura e interpretação textual vem diminuindo, à medida que a escolarização aumenta. Assim, a importância desse projeto para possibilitar aos alunos o acesso a uma proposta de leitura e interpretação que sejam capazes de desenvolver suas habilidades, trazendo-as para bons níveis de aproveitamento escolar e que ecoem em suas vidas.

Assim, a temática do projeto de estudo justificou-se pela necessidade de construção de atividades pedagógicas que incentivem a leitura literária, uma vez que, o espaço escolar deve ser um ambiente não só para a compreensão dos conteúdos curriculares, mas também para estimular a compreensão do ser e da sociedade; para isso a literatura exerce um papel fundamental na vida do homem. Porém, para que o trabalho seja satisfatório temos que reforçar a ideia de que o texto literário é um instrumento de interação, de criticidade, criatividade, conhecimento e também de fruição. Estamos diante de uma concepção de leitor literário como

aquele que dispensa seu tempo, espontaneamente, com livros de literatura, fruídos com atenção e prazer. As outras leituras, aquelas que fazemos diariamente, por necessidade e até curiosidade, acontecem quase automaticamente e valem apenas por sua utilidade imediata. São necessárias, é claro, para as atividades cotidianas, mas carecem dos profundos conteúdos humanos de que a literatura se constrói. (AGUIAR, 2011, p. 17).

Observa-se uma referência à humanidade que a literatura desperta em nós, termo muito utilizado na proposta sociológica de análise literária proposta por Antonio Candido (2000). Acreditamos no caráter humanizador da literatura que nos oferta possibilidades de nos colocar no lugar do outro, uma vez que é possível reconhecer a si e ao outro no texto lido. Ao desenvolver essa quota de humanidade nos colocamos em uma atitude combativa frente aos problemas sociais.

¹ Disponível em: http://www.qedu.org.br/escola/252462-emef-vereador-evilasio-vasconcelos/aprendizado. Acesso em: 07 de agosto 2018.

Diante dessas questões, compreende-se que estimular a leitura na escola é um grande desafio, nesse sentido, o trabalho proposto justifica-se, pois pretendeu desenvolver atividades que estimulem a participação do discente na construção dos sentidos das obras literárias escolhidas. Para isso, partiuse de três elementos chave. O primeiro é motivar a leitura literária, e através das escolhas das obras que iremos trabalhar levar os alunos a compreensão da cultura afrodescendente no Brasil. A partir desses dois elementos queremos, ao final da oficina, refletir sobre o reconhecimento da identidade negra, isto é, será que os discentes envolvidos conseguirem compreender e se reconhecerem nas obras lidas, ou simplesmente o texto não os tocou.

Discutir sobre a necessidade de valorização da identidade negra é necessário no ambiente escolar, pois sabemos que nesse espaço, infelizmente, também ocorre o preconceito. Sobre essa questão Munanga afirma:

Os mesmos preconceitos permeiam também o cotidiano das relações sociais de alunos entre si e de alunos com professores no espaço escolar. No entanto, alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos "coitadinhos", em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana. (MUNANGA, 2015, p.15).

Nesse viés, a partir da temática da Pluralidade Cultural, expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é possível abordar essas questões, através da caracterização da diversidade que compõe o cenário populacional e cultural do Brasil, bem como apresentar os problemas enfrentados por uma parcela discriminada da população devido à cor da sua pele.

Considerar a diversidade não significa negar a existência de características comuns, nem a possibilidade de constituirmos uma nação, ou mesmo a existência de uma dimensão

universal do ser humano. Pluralidade Cultural quer dizer a afirmação da diversidade como traço fundamental na construção de uma identidade nacional que se põe e repõe permanentemente, e o fato de que a humanidade de todos se manifesta em formas concretas e diversas de ser humano. (PCN, 2001, p. 16).

Ainda de acordo com os PCNs, no interior da pluralidade cultural, dois assuntos tornam-se visíveis: a desigualdade e a discriminação, elementos estes que promovem a exclusão social. A escola tem um papel fundamental, na desconstrução de estereótipos através de debate que promova a valorização e o reconhecimento da pluralidade. Assim, conforme essas ideias se consolidam no espaço escolar, é ofertado aos discentes o reconhecimento e o respeito pelas diferenças, promovendo um ambiente mais harmonioso e humanizado. É nesse cenário que a literatura oportuniza visualizar as relações humanas, uma vez que, a partir da ótica da representação é possível discutir a identidade, a cultura entre outras questões que são plasmadas pelo material literário.

Em seu ensaio intitulado *O direito à literatura* (1995), Antônio Candido colocou a literatura em uma posição indispensável para o ser humano, portanto é necessário garantir o seu acesso. Essa importância se dá pelo fato do material literário ser uma forma de expressão das percepções e conhecimento da realidade do mundo.

A literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudicais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1995, p.113).

Viver dialeticamente com os problemas implica no entendimento de que a literatura coloca o seu leitor para pensar, provocando nele um senso crítico e dando subsídios para compreender o mundo e o homem. Nesse sentido, o projeto de pesquisa objetivou, por meio de uma oficina de literatura, possibilitar aos alunos repensarem a sua identidade. A literatura atuará no seu caráter humanizador e libertador, auxiliando no desenvolvimento de um espaço favorável para a discussão sobre o que é ser negro, pois, como dissemos, a escola não deve ser um território de silenciamento, mas sim o ambiente que proporciona dar voz àqueles que antes eram calados.

Obra literária: uma forma de observarmos o homem

Os traços sociais, culturais e históricos do ambiente em que vive. No interior dessa discussão, o sociólogo e crítico literário Antônio Candido (2000) afirma que a literatura parte do meio social e, na mesma medida, ela se volta para a sociedade, constituindo um desenho cíclico que demonstra a natureza social da arte literária. Em outras palavras, a escrita é constituída por um tempo e espaço em diálogo com a sociedade, e o que dará o caráter literário é a forma (utilização dos recursos linguísticos e estruturais) como é feita a referência ao contexto de produção.

Antônio Candido (2002) aponta para a literatura como uma representação, em que sua função seria dar voz a sociedade, uma característica humanizadora que se constitui através da união de três outras funções: psicológica, formadora e social. A função psicológica direciona para a necessidade de fantasiar; a função formadora, aquela que exprimi aquilo que a realidade tenta mascarar e a função social que é a identificação do leitor com o seu meio.

É importante dizer que uma obra não atinge todos os leitores de modo igual, mas "humaniza em sentido profundo, porque faz viver". Candido caracteriza a humanização como:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 1995, p. 249).

Assim, a importância da literatura não é somente de formar leitor, mas conscientizar o ser das suas potencialidades humanas. Isso comunga com a ideia defendida por Vargas Llosa (2004), quando ele afirma que o romance não apenas conta uma história, mas almeja uma transformação.

Na intersecção entre a formação humana e a educação, encontramos a literatura plasmada como um caminho possível para chegar à humanização. Nesse sentido, reside a importância do ensino da literatura na Educação Básica, visando não só a formação literária, mas também a formação

humana. A escola não deve trabalhar a leitura literária desvinculada da realidade e da necessidade do aluno, focando simplesmente na historicidade, na biografia do autor, ou somente no aspecto formal do texto. É preciso explorar a vivência com a obra, considerando o leitor como um agente pensante e capaz de produzir sentido e ao mesmo tempo articular o texto com a realidade. Essa seria, portanto, uma educação para a sensibilidade. A atividade de leitura literária deve transcender a palavra e assim transformar quem lê e, consequentemente, incidir sob a sociedade.

Rildo Cosson no livro *Letramento Literário: teoria e prática* (2012) afirma que o corpo físico é formado por vários outros corpos, corpo da linguagem, do sentimento, do imaginário entre outros, o que nos faz sermos humanos. Assim como o corpo físico precisa ser exercitado, os outros corpos também necessitam de estímulos. A metáfora do corpo nos auxilia a traçarmos uma visão a respeito da necessidade da literatura na formação do ser humano.

Sobre o corpo da linguagem que se manifesta por meio do corpo da palavra e da escrita, a literatura é um mecanismo que possibilita o exercício dessa materialidade. "A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana" (Ibidem, p.16) é por meio do objeto literário que os saberes sobre o homem e sobre o mundo se manifestam.

Na leitura e na escrita do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. (COSSON, 2012, p. 17).

Essa questão condiz com um processo de letramento literário. É importante entendermos as implicações que esse termo apresenta nos estudos da atualidade. O letramento literário está no interior do letramento ideológico, uma vez que conduz a reflexão do homem e do seu espaço. Portanto, esse termo integra as várias habilidades de leitura e escrita que são necessárias para as práticas sociais, além isso, objetiva formar leitores com a capacidade de agir criticamente no mundo. Pode-se dizer que o letramento é essa prática plural, que implica na construção

literária de sentidos, e trata-se, conforme nos informa Cosson (2012), de uma postura dinâmica que não se encerra em uma prática específica. A literatura se torna material para construir sentido, fator este que desperta o lado humano.

Quando falamos em letramento literário não estamos nos referindo apenas de uma leitura prazerosa, mas de um processo que vai além, pois oferta ao leitor "instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem" (Cosson, 2012, p.30). Por esse motivo, é importante incentivar a leitura literária na escola, uma vez que ela desenvolve a criticidade e, além do lado intelectual, ela desperta a sensibilidade do leitor. Paulino; Cosson (2009) confirmam essa questão considerando que na "leitura sensível da literatura, o sujeito se constrói e constrói a sua humanidade" (p.32), isto é, a literatura nos possibilita o afloramento das nossas emoções e subjetividades. Vale destacar que, o letramento literário é uma ação continuada que não fica apenas na escola; ela se constitui e se forma a cada nova leitura, auxiliando no processo de construção e reconstrução do lado humano. O leitor é o elemento que tece o processo de significação, por meio de suas experiências e conhecimento de mundo.

Pensando nessa vertente da literatura que se propõe em discutir a sociedade, ela é considerada uma das possibilidades de desenvolver as propostas da Lei 10639/2003. Essa Lei instaura, no cenário educacional, um ambiente propício para desmistificar a ideia de democracia racial, dando um destaque para a cultura e a história do negro, que durante muito tempo ficou esquecida nos espaços institucionais. Assim, compreendemos que a escola tem o papel de reconhecer as várias culturas que compõe o nosso país, de modo a promover um debate sobre as desigualdades sociais, garantindo um acesso igualitário ao conhecimento, e a afirmação de sua cultura e identidade.

O termo literatura afro-brasileira carrega consigo uma infinidade de questionamentos na tentativa de compreender como a negritude se materializa nas obras literárias e quem escreve essas produções. Eduardo de Assis Duarte (2008) procura elucidar essas questões afirmando que há cinco elementos que caracterizam essa escrita. O primeiro é a temática que versa sobre o negro, sua cultura, religião e tradição. O segundo considera as questões biográficas e fenotípicas de quem escreve (autoria), atreladas ao terceiro elemento que é o ponto de vista, ou seja, qual a postura do autor frente à realidade dos negros. O quarto elemento é a linguagem, mecanismo que plasma os valores étnicos, culturais e

políticos, de modo que a africanidade é reconhecida através de vocábulos e sistemas discursivos que caracterizam o grupo. A quinta característica seria o público leitor afrodescendente, isto é, essas literaturas almejam conscientizar um público leitor sobre a questão identitária do negro.

Durante um longo período a literatura auxiliou na proliferação de discursos estereotipados, através da representação do negro como um personagem:

[...] quase ausente, ou referido ocasionalmente como parte da cena doméstica. Era personagem mudo, desprovido de uma caracterização que fosse além da referência racial. Ou então personagem presente nos contos que relatavam o período escravocrata, como na obra: Contos pátrios, de Olavo Bilac e Coelho Neto, de 1906, em que os autores descrevem com ternura a figura submissa de Mãe Maria. (GOUVEA, 2005, p. 84).

Assim, para trabalhar o reconhecimento da identidade negra são necessárias obras que discutem os estereótipos através de personagens que possibilitam pensar a representação do sujeito negro. A escrita literária nos oferta traços da sociedade e, portanto, é um mecanismo para destacar a pluralidade como um ponto positivo e integrante da nossa cultura. Deste modo, é possível despertar, não somente no sujeito negro, a valorização da cultura afro-brasileira garantindo um melhor resultado na desconstrução do preconceito.

Soma-se a esse pensamento as ideias do antropólogo Munanga (2008) que discutiu mais especificamente a identidade negra no Brasil, mostrando a condição social do sujeito negro, fruto do racismo diante a perspectiva do branqueamento. Com isso, articulamos a necessidade de valorização das várias identidades que compõe a cultura nacional, de modo especial, nessa pesquisa, a identidade negra.

Quando é possível identificar o reconhecimento e a valorização da identidade negra por meio das obras literárias, é possível que o aluno/ leitor consiga desenvolver uma consciência crítica. Segundo Cosson (2014), "ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço" (COSSON, 2014, p. 27). Com isso, entendemos que a formação do leitor é uma prática interativa, ou seja, no momento da leitura, o ambiente social do discente influência na apreensão dos sentidos do texto.

A pesquisa: uma abordagem qualitativa de natureza empírica

A pesquisa pauta-se em uma abordagem qualitativa de natureza empírica. Utilizamos como procedimento técnico a pesquisa-ação, que se caracteriza como um tipo de pesquisa realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual, segundo a definição de Thiollent (2008, p. 14) "[...] os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo." Assim, buscamos compreender alguns aspectos do movimento de formação do leitor que, pelo viés da atividade pedagógica proposta (oficina), poderão expressar conceitos e posicionamentos a respeito da identidade negra a partir do objeto literário. Essa proposta se justifica, na visão de Antonio Candido (2000), por ser toda obra literária um objeto construído de forma verossímil que possibilita o desenvolvimento do caráter humanizador do leitor.

Para a efetivação de nossos objetivos, desenvolvemos uma oficina literária, pois segundo Godoy (1995), estudos dessa categoria demonstram uma melhor compreensão sobre determinados fenômenos em seu contexto, uma vez que atividade a campo possibilita ao pesquisador apreender informações sobre o objeto e as pessoas nele envolvidas, em seus diferentes pontos de vista. Acrescenta-se a isso que a oficina literária será importante para criarmos um espaço de leitura e reflexão capaz de agregar aos alunos alguns conceitos e posicionamentos a respeito de questões pertinentes à identidade negra, acessadas por meio do contato com diferentes obras literárias, sua reflexão, interpretação e as constantes trocas entre os alunos durante as interações.

Como afirma Thiollent (2008), a pesquisa-ação está voltada a situações concretas, buscando maneiras de intervenção, para "ampliar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o 'nível de consciência' das pessoas e grupos considerados" (p.23). Partindo desse pressuposto, este estudo concentra-se em reflexões acerca de como a literatura afro-brasileira pode contribuir para as questões identitárias do sujeito negro.

A pesquisa será realizada com 20 alunos do 9º ano da Escola Vereador Evilasio Vasconcelos, localizada na Av. Rondônia, nº 160, Jardim das Oliveiras, no munícipio de São José dos Quatro Marcos MT, e será produzido em três fases, descritas a seguir.

A primeira fase, configurou-se como momento de preparação para o desenvolvimento da oficina, através do levantamento bibliográfico em fontes

impressas e virtuais, como foco nas leituras críticas e teóricas sobre a literatura afro-brasileira, a aplicação da Lei 10.639/2003 e seus reflexos na atualidade. Além disso, pesquisaremos sobre a escola e os discentes que estarão envolvidos na nossa proposta de trabalho, para uma melhor inserção no espaço escolar.

Na segunda fase, o levantamento de dados a partir da aplicação da oficina, ofertada em 16 encontros de 50min, em horário oposto ao tempo escolar, fora da sala de aula e moldada na proposta de sequência didática elaborada por Rildo Cosson (2009) que propõe quatro etapas configuradoras de uma sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação.

Os trabalhos realizados na oficina, a partir das narrativas *Cabelo Ruim* (2012), de Neuza Baptista; *Obax* (2011) de André Neves, *Felicidade não tem cor* (2002) e *Pretinha, eu?* (1997) de Júlio Emílio Braz, serão filmados para a coleta dos posicionamentos dos alunos, cujas falas serão devidamente transcritas. Como apoio, haverá o registro em um diário de bordo sobre as discussões das questões raciais suscitadas a partir das atividades ofertadas na oficina, uma vez que é importante escrever sobre as vivências que ocorrerem na oficina, pois elas podem permitir uma remodelação do vivido, gerando uma postura diferenciada em relação à organização das sequencias didáticas propostas.

A terceira fase, última etapa de desenvolvimento da pesquisa, na qual se dá o estudo descritivo e interpretativo dos dados obtidos na oficina através do registro das falas dos discentes e de outras atividades propostas e realizadas durante a aplicação das sequências didáticas, como os textos escritos pelos alunos e as anotações no diário de bordo. Como procedimento de interpretação utilizaremos a análise qualitativa dos dados colhidos por ocasião das oficinas, uma vez que, conforme Goldenberg (1999, p.31) "a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, [...]", no caso presente, o foco estará na compreensão de como o grupo de alunos interage com textos literários que discutem questões de identidade racial.

Algumas considerações

Espera-se que essa pesquisa permita uma reflexão prática sobre a legitimação da Lei 10639/2003 no ambiente escolar, a partir do incremento de práticas pedagógicas efetivas que possam problematizar situações de discriminação e preconceito dentro do espaço escolar. Da mesma forma, a perspectiva de análise da literatura afro-brasileira, como um lugar de debate sobre o sujeito negro na consolidação do empoderamento e no combate

contra a discriminação étnico-racial, pode ser esperada como um instrumento da formação de criticidade.

Outro resultado que apontamos é o reconhecimento, por parte dos alunos, do valor da identidade afro-brasileira e de sua importância na formação da história e cultura do Brasil; da mesma forma, ambicionamos contribuir para a emergência de sujeitos críticos e reflexivos a partir da leitura literária.

O contributo dessa pesquisa está, portanto, em revelar indicadores que apontem para os limites e possibilidades da leitura literária na formação crítica do sujeito leitor, bem como poderá revelar aos estudos da linguagem como os alunos interagem com temáticas relacionadas à identidade étnico racial negra quando debatidas a partir da literatura e expandidas como auxílio de atividades pensadas em relação aos intertextos possíveis, inclusive com seu próprio cotidiano.

Ressaltamos a importância do fator tempo para a realização das leituras com os alunos, uma vez que algumas obras são mais extensas e necessitam de um trabalho a longo prazo. Todavia, para futuras pesquisas, uma vez que as oficinas serão filmadas para a transcrição das falas, há possibilidade de serem integrados aos elementos da análise outros aspectos que não apenas as falas dos alunos, mas suas posturas de interação com os demais participantes nas atividades, seus gestuais, expressões e outros elementos de cunho não verbal, dando às futuras pesquisas, uma abrangência ainda maior na significação dos dados recolhidos.

Referências

AGUIAR, Vera Teixeira de. **A formação do leitor**. Acervo digital, Pontifícia Universidade Católica-Porto Alegre, 2011, p. 104–116. Disponívelem: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/403b59/1/01d17t08. pdf. Acesso em: 19 de Julho 2018.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 03 de janeiro de 2003** – institui a obrigatoriedade no currículo oficial da Rede de Ensino a temática "História e Cultura Afro-Brasileira" nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Pluralidade cultural/ Orientação sexual. 3ª edição. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: A Secretaria, 2001. Volume 10.

BRAZ, Júlio Emílio. Felicidade não tem cor. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

BRAZ, Júlio Emílio. Pretinha, eu? São Paulo: Scipione, 1997.

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. *In*: **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas cidades/Editora 34, 2002.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. 8. ed. São Paulo: T. A. Queiroz editor, 2000.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In:* CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. Contexto. São Paulo, 2012.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira**: um conceito em construção. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº. 31. Brasília, janeiro-junho de 2008, p. 11-23.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Imagens do Negro na literatura Infantil brasileira: analise historiográfica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 1, p. 79-91, jan./abr. 2005.

LHOSA, Mario Vargas. A verdade das mentiras. São Paulo: Arx, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte, Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. (org.). Brasília: Edições. MEC/BID/UNESCO, 2005.

NEVES, André. Obax. São Paulo, Brinque-Book, 2011.

PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. *In:* Zilberman, Regina e Rösing, Tania M. K. (orgs.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PINTO, Neuza Baptista. **Cabelo ruim?** a história de três meninas aprendendo a se aceitar. 4. ed. Cuiabá: Tanta Tinta, 2012.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 2008.

PARTE 5 ASPECTOS E ABORDAGENS SOBRE EDUCAÇÃO E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

CAPÍTULO 12

EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: PRINCÍPIOS DE INTERNACIONALIZAÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO SUPERIOR

Joira Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins Nilce Vieira Campos Ferreira

Introdução

A troca de informação entre povos existe desde Antiguidade, porém em formato de mobilidade acadêmica internacional, foi apresentada na Idade Média, no contexto do surgimento das universidades ocidentais surgida "como uma associação entre estudantes e professores de diversos países que formavam uma comunidade internacional tendo como ponto central a busca do conhecimento", conforme Vale, de Farias; Araújo (2015, p.1).

A circulação das pessoas em busca de estudos universitários proporcionava, igualmente, uma experiência existencial, uma modalidade de sociabilidade, uma iniciativa educativa que era valorizada pelos povos, além do mais "As populações universitárias medievais eram bastante móveis, uma vez que, em tese, nenhuma fronteira se opunha à circulação dos homens nem à validade dos diplomas", como elucidado por Charle e Verger (1996, p. 49).

No Brasil, de certo modo, os primeiros indícios da internacionalização nas políticas de educação superior brasileira, iniciam-se desde o período colônia, quando cabia a Portugal ou outros centros europeus a formação da elite brasileira no ensino superior. Foi o Marquês de Pombal, ministro da Fazenda do rei D. José I, que promoveu as Reformas Pombalinas¹ com a intenção de transferir a responsabilidade do ensino dos jesuítas para a Coroa Portuguesa, lembrando, contudo que somente quem tinha condições financeiras para cursar o ensino superior enfrentava uma viagem para frequentar os cursos nas universidades europeias.

Quem tinha condições de cursar o ensino superior enfrentava os perigos das viagens, para frequentar a Universidade de Coimbra ou outros centros europeus. Como as 'Reformas Pombalinas' visavam transformar Portugal numa metrópole

¹ Texto sobre Reformas Pombalinas (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006).

como a Inglaterra, a elite masculina deveria buscar respaldo fora, para poder servir melhor na sua função de articuladora dos interesses da camada dominante. (AMARAL; SECO, s.d., p.9).

Fávero (2006, p. 20) complementou que "não seria exagero inferir que Portugal exerceu, até o final do Primeiro Reinado, grande influência na formação de nossas elites". Essa autora ressaltou ainda que apesar das forças contrárias as inúmeras tentativas de criação das universidades brasileiras desde período colônia em "A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária de 1968", a Universidade do Rio de Janeiro (URJ) foi a primeira universidade oficialmente criada pelo Governo Federal, em 1920, na primeira república.

A criação do Ministério de Educação e Saúde Pública ocorreu em 1930, bem como a criação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, e a Universidade Distrito Federal (UDF), em 1935, cuja criação se deu como um sinal para a internacionalização nas políticas de educação superior brasileira por meio da formação do corpo docente da UDF, na busca "na Europa [de] professores para aquelas áreas em que se considerava não haver, no Brasil, profissionais suficientemente preparados." (FÁVERO, 2006, p.26).

A autora ainda esclareceu que "de 1935 a 1945, a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP e da Escola de Ciências da UDF [...] tiveram o mérito de integrar, desde o início, estudiosos e cultores da ciência", destacando o pensamento de Paim (1982, p.80-81 *apud* Fávero, 2006), ao vincular pesquisa e intercâmbio internacional.

Como bem assinala Paim, a Escola de Ciências da UDF e a Faculdade Nacional de Filosofia não apenas formaram os docentes das ciências exatas, mas prepararam diversos pesquisadores que passaram a integrar os quadros do Instituto Oswaldo Cruz, do Museu Nacional, do Departamento Nacional de Produção Mineral e do Instituto de Tecnologia. O intercâmbio com instituições estrangeiras, a participação em seminários e simpósios começam a fazer parte do trabalho dos cientistas e pesquisadores, já agora de forma institucional. (PAIM, 1982, p. 80-81 apud FÁVERO, 2006, p. 28/29, grifo nosso).

Há de se ressaltar que no contexto sociopolítico o mundo estava vivenciando a atmosfera da 2º Guerra Mundial (1939-1945) e as consequências de reconstrução dos países destruídos, o que despertava o interesse mundial pela Educação para Paz, levando o intercâmbio acadêmico cultural passe a ser visto

como uma maneira de adquirir conhecimento com a finalidade de conviver de maneira pacífica com os diferentes povos.

Após esta breve reflexão sobre o início da universidade e também os princípios da internacionalização nas políticas de educação superior brasileira, vamos apresentar a seguir como se caracterizou a implementação desde processo Brasil, fazendo a correlação com os principais dispositivos legais da educação superior, com foco para o período ditatorial até nova república.

Num primeiro momento, destacaremos o formato institucional do internacionalização da educação superior assumido por meio da criação da Capes e CNPq, e após, analisaremos a legislação acerca da correção do tema deste ensaio perpassando a Reforma Universitária de 1968; a Constituição Brasileira 1988; a Emenda Constitucional de 1996; a Lei de Diretrizes e Bases de 1996; e os Planos Nacionais de Educação de 2001-2010 e 2014-2024; e, por fim, apresentaremos as considerações finais por meio da comparação dos tempos e significados oferecidos pelo olhar histórico com o debate sobre trajeto que está sendo percorrido para a implementação da internacionalização da educação superior no Brasil.

Esse trajeto é importante, uma vez que evidenciamos como se desenvolveu a internacionalização da educação superior no Brasil. Consideramos, ademais, o fato de que este tema está cada vez mais manifesto nas discussões e deliberações sobre os nortes da educação superior no mundo, e, especialmente, nos últimos anos, nas universidades brasileiras.

Do ponto de vista metodológico, valemo-nos da pesquisa documental e bibliográfica, traduzida pelo exame da legislação, artigos científicos, páginas de sites, documentos oficiais, entre outros, mediante a coleta de documentação indireta.

CAPES e CNPq: internacionalização da Pós-Graduação

A internacionalização da educação superior de forma institucional se configura com a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e pela Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (atual Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) em 1951.

Antes de tratarmos da criação desses dois órgãos, é importante contextualizarmos o aspecto sociopolítico da época. A propósito, ao evocarmos o pensamento sobre a universidade e suas ações, funções e organização, é

imperativo apropriar-nos da categoria totalidade, que contribui no sentido de considerar o contexto de inserção e as relações que se estabelecem, como abordado por Fávero (2006, p.18/19).

Para tanto, faz-se necessário ter conhecimento de sua realidade, criação e organização, como funciona e se desenvolve, quais as forças que podem ser mobilizadas a fim de empreender as mudanças almejadas. Todavia, tal empreendimento não se faz sem relacionar essa instituição [universidade] com o conjunto da sociedade, na ótica de sua dimensão política. O ponto de partida para qualquer discussão sobre universidade não poderá ser, portanto, 'o fenômeno universitário' analisado fora de uma realidade concreta, mas como parte de uma totalidade, de um processo social amplo, de uma problemática mais geral do país. (FÁVERO, 2006, p. 18-19).

Nessa perspectiva, a década de 1950 assim pode ser caracterizada, a partir do governo empreendido por Getúlio Vargas, com a retomada de seu projeto para a construção de uma nação desenvolvida cuja "industrialização pesada e a complexidade da administração pública trouxeram à tona a necessidade urgente de formação de especialistas e pesquisadores nos mais diversos ramos de atividade: de cientistas qualificados em física, matemática e química a técnicos em finanças e pesquisadores sociais." (CAPES, 2014).

Por conseguinte, o CNPq e a CAPES foram criados com o objetivo de atender a necessidade de formação de especialistas e pesquisadores para o então projeto de desenvolvimento do país. Esses dois principais órgãos de fomento nacionais possibilitaram financiamento para práticas de relações internacionais na pós-graduação, de acordo com o exposto por Morosini (2008, p.293).

No Brasil a internacionalização da educação superior sempre veio acoplada ao desenvolvimento dos programas de pós-graduação. Esses são fomentados pela cooperação internacional apoiada pelas duas principais agências governamentais – o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). (MOROSINI, 2008, p.293).

A referida autora esclareceu que "o CNPq [...] vem apoiando a formação de recursos humanos [...] e a pesquisa científica [...]. E a Capes volta-se, prioritariamente, à capacitação de recursos humanos, via programas de pósgraduação". (MOROSINI, 2008, p.294).

De acordo com a Lei 1.310, de 15 de janeiro de 1951, que criou o CNPq, as competências desse Conselho são:

- a) promover investigações científicas e tecnológicas por iniciativa própria, ou em colaboração com outras instituições do país ou do exterior;
- b) estimular a realização de pesquisas científicas ou tecnológicas em outras instituições oficiais ou particulares, concedendo-lhes os recursos necessários, sob a forma de auxílios especiais, para aquisição de material, contrato e remuneração de pessoal e para quaisquer outras providências condizentes com os objetivos visados;
- c) auxiliar a formação e o aperfeiçoamento de pesquisadores e técnicos, organizando ou cooperando na organização de cursos especializados, sob a orientação de professores nacionais ou estrangeiros, concedendo bolsas de estudo ou de pesquisa e promovendo estágios em instituições técnicocientíficas e em estabelecimentos industriais no país ou no exterior;
- d) cooperar com as universidades e os institutos de ensino superior no desenvolvimento da pesquisa científica e na formação de pesquisadores;
- e) entrar em entendimento com as instituições, que desenvolvem pesquisas, a fim de articular-lhes as atividades para melhor aproveitamento de esforços e recursos;
- f) manter-se em relação com instituições nacionais e estrangeiras para intercâmbio de documentação técnicocientífica e participação nas reuniões e congressos, promovidos no país e no exterior, para estudo de temas de interesse comum;
- g) emitir pareceres e prestar informações sobre assuntos pertinentes às suas atividades e que sejam solicitados por órgão oficial;
- h) sugerir aos poderes competentes quaisquer providências, que considere necessárias à realização de seus objetivos. (BRASIL, 1951).

Por sua vez, o Decreto nº 29.741, de 11 de julho de 1951, que instituiu a CAPES, determinou que a comissão deveria:

- a) promover o estudo das necessidades do país em matéria de pessoal especializado, particularmente nos setores onde se verifica escassez de pessoal em número e qualidade;
- b) mobilizar, em cooperação com as instituições públicas e privadas, competentes, os recursos existentes no país para oferecer oportunidades de treinamento, de modo a suprir as deficiências identificadas nas diferentes profissões e grupos profissionais;

- c) promover em coordenação com os órgãos existentes o aproveitamento das oportunidades de aperfeiçoamento oferecidas pelos programas de assistência técnica da Organização das Nações Unidas, de seus organismos especializados e resultantes de acordos bilaterais firmados pelo Governo brasileiro;
- d) promover, direta ou indiretamente, a realização dos programas que se mostrarem indispensáveis para satisfazer às necessidades de treinamento que não puderem ser atendidas na forma das alíneas precedentes;
- e) coordenar e auxiliar os programas correlatos levados a efeito por ógãos da administração federal, governos locais e entidades privadas;
- f) promover a instalação e expansão de centros de aperfeiçoamentos e estudos pós-graduados. (BRASIL, 1951).

A título de exemplo, sobre a história da Capes, é possível esclarecer que no âmbito universitário a "principal linha da Capes junto às universidades e institutos de ensino superior. Teixeira² contrata professores visitantes estrangeiros, estimula atividades de intercâmbio e cooperação entre instituições, concede bolsas de estudos e apoia eventos de natureza científica". (CAPES, 2014).

Como podemos observar, o trato da internacionalização da educação superior de forma institucional encontra-se sobremaneira vinculado à pesquisa e à pós-graduação.

Legislação brasileira – concepções e (em) movimentos

Para analisarmos sobre as legislações da educação superior, precisamos inicialmente salientar o período ditatorial imposto pelo golpe militar no Brasil (1964-1985) para esclarecer sobre as medidas adotadas com relação à universidade brasileira no perído e destacamos consoante Fávero, três medidas que foram implementadas.

[...] oplanodeassistênciatécnica estrangeira, consubstanciado pelos acordos MEC/USAID [Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional]; o Plano Atcon (1966) e o Relatório Meira Mattos (1968). Concebida como estratégia de hegemonia, a intervenção da USAID na América Latina se processa de modo integrado, nos anos 60, em várias áreas e sob três linhas de atuação: assistência

² Anísio Teixeira foi o primeiro secretário-geral da Capes, de 1951 a 1964. BRASIL/Capes, disponível em: http://www.capes.gov.br/historia-e-missao. Acesso em: 09 de setembro 2014.

técnica; assistência financeira, traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos EUA, além da assistência militar, concretizada pela vinda de consultores militares norte- americanos ao Brasil e do treinamento de militares brasileiros nos Estados Unidos, assim como do fornecimento de equipamentos militares [...]. (FÁVERO 2006, p.30).

No excerto acima, fica evidente a intensa participação dos Estados Unidos durante a ditadura militar, em várias áreas. Na educação superior isso se evidenciou por meio da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, conhecida como Reforma Universitária de 1968 que foi descrita como como produtora de efeitos paradoxais no ensino superior brasileiro.

Por um lado, modernizou uma parte significativa das universidades federais e determinadas instituições estaduais e confessionais, que incorporaram gradualmente as modificações acadêmicas propostas pela Reforma. Criaramse condições propícias para que determinadas instituições passassem a articular as atividades de ensino e de pesquisa, que até então – salvo raras exceções – estavam relativamente desconectadas. Aboliram-se as cátedras introduziu-se o regime departamental, institucionalizouse a carreira acadêmica, a legislação pertinente acoplou o ingresso e a progressão docente à titulação acadêmica. [...] por outro lado, abriu condições para o surgimento de um ensino privado que reproduziu o que Florestan Fernandes denominou o antigo padrão brasileiro de escola superior, ou seja, instituições organizadas a partir de estabelecimentos isolados, voltados para a mera transmissão de conhecimentos de cunho marcadamente profissionalizante e distanciados da atividade de pesquisa, que pouco contribuem com a formação de um horizonte intelectual crítico para a análise da sociedade brasileira e das transformações de nossa época [...]. (MARTINS, s.d., p.16).

Podemos analisar a partir do documento da Reforma Universitária de 1968, que embora não traga menção à acerca da internacionalização da educação superior, aponta, como destacado por Martins (s.d., p.26/27), a partir das concepções de Currie e Newson (1998, s. p.), sinais mercantis associados a internacionalização nesse nível de ensino, afinal "algumas instituições particulares de perfil comercial romperam as fronteiras regionais, associaram-se comercialmente com estabelecimentos estrangeiros, colocaram ações na bolsa de valores e, mais recentemente, passaram a atuar em outros países". (CURRIE; NEWSON, 1998, s.p. apud MARTINS, s.n., p.26/27).

Após a Reforma Universitária de 1968, outro importante documento a ser citado é a Constituição Brasileira de 1988, já nos anos de 1985, avançando para os dias de hoje, que Castro (2008, p.1) resumidamente explicitou.

Os anos que se seguiram ao fim do regime militar foram marcados por grande entusiasmo democrático. Após longo período de restrições às liberdades civis e políticas, iniciavase uma nova fase histórica no Brasil, cujo traço essencial seria, conforme sentimento bastante difundido entre as elites intelectuais e políticas, a de uma participação mais ativa dos cidadãos e da sociedade na condução dos rumos do País. Desse modo, o atraso e as contradições nacionais poderiam, finalmente, ser enfrentados e superados, ainda que à custa de muita determinação e esforço. Embora a realidade dos fatos acabasse por revelar a ingenuidade dessa visão, a convocação e os trabalhos da Assembleia Nacional Constituinte (ANC) abriram espaço para novo otimismo em relação ao futuro imediato da nação. Naturalmente, logo os embates no seio da ANC evidenciaram, mais uma vez, a verdadeira natureza do jogo político e dos diferentes interesses que o anima. No entanto, o ambiente era fortemente favorável a que os direitos civis, políticos e sociais fossem os mais amplos possíveis. Nasceu, desse modo, o vigor com o qual o texto constitucional de 1988 estipulou os direitos à educação. (CASTRO, 2008, p.1).

A Constituição de 1988, por sua vez, em seu preâmbulo, enfatizou o sentido humanista e de civilidade nas relações internacionais, visto pautar-se na ordem internacional como solução pacífica das controvérsias.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bemestar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...]. (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Outro destaque refere-se à Emenda Constitucional de 30-04-1996, que oficializou a possibilidade de admissão de estrangeiros pelas universidades, de modo a comportar "a admissão de professores, técnicos e cientistas estrangeiros pelas universidades brasileiras e concede autonomia às instituições de pesquisa científica e tecnológica." (BRASIL, 1996).

Igualmente, um documento a ser destacado é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que, da mesma forma, não registra explicitamente sobre a política de internacionalização da educação brasileira, mas no Art.48, permite a revalidação de diplomas emitidos por universidades estrangeiras.

Art. 48. [...] § 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação. § 30 Os diplomas de mestrado e de doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pósgraduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior. (BRASIL, 1996).

No artigo, descrito no excerto acima, ficou estipulado que apenas as universidades públicas poderiam revalidar diplomas obtidos no exterior, notificando mais uma vez que a operacionalização das ações da internacionalização da educação superior é na esfera institucional das universidades públicas. A LDB consolidou, da mesma forma, a reforma da educação brasileira, favorecendo "mudanças na organização acadêmica, no padrão de avaliação, de financiamento, de gestão, de currículo e de produção do trabalho acadêmico, com amplas repercussões, no campo universitário e na identidade das IES". (AGUIAR, 2010, p.721). A LDB, nesse sentido foi um marco no sistema educacional brasileiro, como ressaltado por Morosini.

A LDB nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), de 20 de dezembro de 1996, foi um dos marcos normativos dessa mudança. Hoje, estamos diante de um sistema complexo e diversificado pendendo para um modelo híbrido, heterônimo e neoprofissional (Sguissardi, 2003), em um sistema de educação superior caracterizado pela: concentração em regiões desenvolvidas do país; expansão; privatização; centralização da avaliação de IES e/ou de cursos; e, mais recentemente, pela internacionalização da educação superior. (MOROSINI, 2008, p. 287).

Ao suscitar sobre a Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, é preciso analisar o Plano Nacional de Educação (PNE), que é ancorado nessas duas legislações. O

art.214 da CF promulga que é a lei que estabelecerá o Plano Nacional de Educação, e a LDB determina que no prazo de um ano, após sua publicação, a União deverá encaminhar o referido Plano ao Congresso Nacional.

De acordo com a Emenda Constitucional n.º 59, de 2009, o Plano Nacional de Educação, com duração de 10 anos, objetivando articular o sistema nacional brasileiro de educação deveria "definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas". (BRASIL, 2009).

A Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, desse modo, ao aprovar o PNE 2001 – 2010, o qual no item sobre Educação Superior, indicou as seguintes diretrizes:

Nenhum país pode **aspirar a ser desenvolvido** e independente sem um forte sistema de educação superior. Num mundo em que o conhecimento sobrepuja os recursos materiais como fator de desenvolvimento humano, a importância da educação superior e de suas instituições é cada vez maior. [...] A importância que neste plano se deve dar às Instituições de Ensino Superior (IES), mormente à universidade e aos centros de pesquisa, erige-se sobre a constatação de que a produção de conhecimento, hoje mais do que nunca e assim tende a ser cada vez mais é a base do desenvolvimento científico e tecnológico e que este é que está criando o dinamismo das sociedades atuais. As IES têm muito a fazer, no conjunto dos esforços nacionais, para colocar o País à altura das exigências e desafios do Séc. XXI, encontrando a solução para os problemas atuais, em todos os campos da vida e da atividade humana e abrindo um horizonte para um futuro melhor para a sociedade brasileira, reduzindo as desigualdades. [...] Esse núcleo estratégico [as universidades] tem como missão contribuir para o desenvolvimento do País e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional. Por esse motivo, estas instituições devem ter estreita articulação com as instituições de ciência e tecnologia - como aliás está indicado na LDB (art. 86). No mundo contemporâneo, as rápidas transformações destinam às universidades o desafio de reunir em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, os requisitos de relevância, incluindo a superação das desigualdades sociais e regionais, qualidade e cooperação internacional. [...] Finalmente, é necessário rever e ampliar, em colaboração com o Ministério da Ciência e Tecnologia e com as Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa, a política de incentivo à pósgraduação e à investigação científica, tecnológica e humanística nas universidades. (BRASIL, 2001, grifos nossos).

Dessas diretrizes, é possível interpretar que a cooperação internacional é considerada como requisito de relevância, como um "algo a mais" a ser alcançado pelas universidades, associando-a às atividades de ensino, pesquisa e extensão, visando contribuir para o desenvolvimento do País e a redução dos desequilíbrios regionais. Ou seja, utilização da educação com meio para aspiração do país desenvolvido, justificando que a produção do conhecimento é hoje a base do desenvolvimento científico e tecnológico, propulsor para uma sociedade desenvolvida.

Vale realçar que o neoliberalismo se insere no Brasil a partir de 1990, por meio dos projetos políticos presididos por Fernando Collor (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), promovendo alterações no modelo econômico, sobretudo com privatizações e diminuição de participação do Estado na prestação de serviços públicos. Apesar da primeira proposta do PNE ter sido apresentada pelas representações de associação civil organizada da sociedade brasileira, ela não foi aprovada, como abordado por Bonamigo *et al.* (2012).

Esta proposta apresentada à Câmara, entretanto, não foi encaminhada, tampouco aprovada. De 1998 a 2000, o governo de Fernando Henrique Cardoso alterou e adequou o Plano ao ideário partidário hegemônico daquele período. Somente no início de 2001 foi aprovado o Plano Nacional da Educação - PNE pela Lei nº 10.172 de 10/01/2001, com vários vetos, em especial, a emenda que propunha o investimento de 10% do Produto Interno Bruto em educação. (BONAMIGO *et al.*, 2012, p.2).

Justifica-se, assim, nas diretrizes do PNE aprovado em 2001 que as universidades "[...] tem como missão contribuir para o desenvolvimento do País e a redução dos desequilíbrios regionais, nos marcos de um projeto nacional." (BRASIL, 2001), sendo a cooperação internacional uma das alternativas para esse fim.

Ainda sobre o contexto sociopolítico, evocamos a afirmação de Aguiar (2010, p.712): "Aliás, vale ressaltar que, dois anos após a aprovação do PNE, houve mudança do governo no Brasil e a agenda das políticas educacionais, a partir de 2003, foi reorientada, com ênfase, sobretudo, na expansão da educação pública de qualidade."

Decorrida a década do primeiro PNE aprovado (2001-2010), iniciouse a formulação do próximo PNE, somente aprovado em 2014, pela Lei n.º13005, de 25 de junho de 2014, passando a ter vigência de 2014 a 2024, neste documento, temos que a internacionalização da educação superior

transfere-se do âmbito das "diretrizes" para o âmbito das "estratégias", as quais relacionamos a seguir, considerando primordialmente as Metas 12,13 e 14 do referido documento.

A Meta 12, com o objetivo de elevar a taxa de matrícula em "50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público". (BRASIL, 2014), tem como estratégia destacada no item 12.12, "consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à **mobilidade estudantil e docente** em cursos de graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e **internacional**, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior." (BRASIL, 2014, grifo nosso). Fica representado aqui que a ação de mobilidade nacional e/ou internacional é vista como enriquecimento da formação tanto do estudante como do docente.

A Meta 13 visa "elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores (BRASIL, 2014).

Aproximando-nos do tema central dessa pesquisa, focamos na estratégia 13.7, que trata da busca por maior visibilidade nacional e internacional das atividades da educação superior, estimulando o desenvolvimento de "consórcios entre instituições públicas de educação superior, com vistas a potencializar a atuação regional, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando **maior visibilidade nacional e internacional** às atividades de ensino, pesquisa e extensão." (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Já na Meta 14, é tratada especificamente a pós-graduação *stricto sensu*, estabelecendo que se deva "elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação *stricto sensu*, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores." (BRASIL, 2014).

Nas estratégias 14.1 e 14.2, evidencia-se o financiamento via agências oficiais de fomento (como principais, a CAPES e o CNPq), que possuem também a competência de financiar as ações da internacionalização da educação superior, vinculadas à pesquisa e à pós-graduação, com o intuito de "expandir o financiamento da pós-graduação *stricto sensu* por meio das agências oficiais de fomento", além de "estimular a integração e a atuação articulada entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e as agências estaduais de fomento à pesquisa." (BRASIL, 2014).

Nas estratégias a seguir relacionadas, é notória a referência à participação das ações de internacionalização da educação superior na pesquisa e na pósgraduação, com o objetivo de aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País.

14.9) consolidar programas, projetos e ações que objetivem a **internacionalização da pesquisa e da pósgraduação brasileiras**, incentivando a atuação em rede e o fortalecimento de grupos de pesquisa;

14.10) promover o **intercâmbio científico e tecnológico**, **nacional e internacional**, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão;

14.13) aumentar qualitativa e quantitativamente o desempenho científico e tecnológico do País e a **competitividade internacional da pesquisa brasileira**, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas – ICTs [...]. (BRASIL, 2014, grifos nossos).

Todas as metas e estratégias do PNE 2014-2024, incluindo bolsa de estudos no Brasil e no exterior, deverão ser financiadas por recursos públicos, conforme previsto no artigo 5°, § 4º:

§ 4º O investimento público em educação a que se referem o inciso VI do art. 214 da Constituição Federal e a meta 20 do Anexo desta Lei engloba os recursos aplicados na forma do art. 212 da Constituição Federal e do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, bem como os recursos aplicados nos programas de expansão da educação profissional e superior, inclusive na forma de incentivo e isenção fiscal, as bolsas de estudos concedidas no Brasil e no exterior, os subsídios concedidos em programas de financiamento estudantil e o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial na forma do art. 213 da Constituição Federal. (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Percebemos, portanto, que até esses momentos aqui descritos e analisados, não há documentos oficiais que tratem da política de internacionalização da educação superior de forma específica. Contudo, ocorrem ações institucionais que possibilitam o estabelecimento de relações internacionais da educação superior aliada prioritariamente à pesquisa e pós-graduação com vistas ao desenvolvimento da ciência brasileira como base propulsora para ao crescimento do país.

Algumas considerações

A pesquisa apresentada procurou analisar o trajeto percorrido para a implementação da internacionalização da educação superior no Brasil, estabelecendo certa correlação com os principais dispositivos legais da educação, com foco na educação superior.

Lançamos que o processo institucional da internacionalização da educação superior teve seu início em 1951, a partir da criação das agências de fomentos CAPES e CNPq, que incentivavam as universidades em ações de cooperações internacionais vinculadas à pesquisa e à pós-graduação.

Numa leitura questionadora da realidade em foco, os documentos nacionais analisados - com "lente focada" na implementação da internacionalização da educação superior brasileira - possuem caráter reativo frente as diretrizes mundiais.

Podemos dizer que o Brasil não possui uma política específica que se volte para a internacionalização do ensino superior, dado a inexistência de um documento oficial específico que a direcione ou normatize adequadamente. Há um número ínfimo de diretrizes/estratégicas de internacionalização presentes nos documentos de educação superior, como se sobressai nos dados da pesquisa.

Cabe, todavia, ressaltar que ainda precisamos aprofundar o diálogo entre as fontes das quais dispomos, com os órgãos envolvidos, pois nos limites do que foi estudado e nos contornos do tempo histórico a que nos referimos, vimos que o movimento assumido pela internacionalização no Brasil se deu pela conjuntura socioeconômica vivenciada pelo país e pela forma de gestão dos dirigentes em cada época estudada, sem uma visão de longo prazo sobre os objetivos que a internacionalização da educação superior deveria alcançar com a projeção do país em termos de inserção internacional.

A partir disso, indaga-se quais foram as motivações de tais ações do Governo? Quais são as interfaces entre a política de internacionalização da educação superior mundial e a brasileira? Para responder a esses questionamentos, é preciso analisar as diretrizes dos organizamos internacionais, tema a ser tratado em outro desafio.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p.707-727, 2010.

AMARAL, Tania Conceição Iglesias do; SECO, Ana Paula. Marquês de Pombal e a Reforma Educacional Brasileira. *In:* **HISTEDBR**: 20 anos (1986-2006), Campinas, Faculdade de Educação, Unicamp. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em: 29 de agosto 2014.

BONAMIGO, Carlos Antônio *et al.* História da educação básica brasileira: uma avaliação do Plano Nacional de Educação PNE 2001-2010. **Anais Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul**: USC, ANPED Sul, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, DOU, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 de setembro 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 25 de setembro 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 25 de setembro 2014

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 29.741, de 11 de julho de 1951**. Institui Comissão para promover a campanha nacional de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-29741-11-julho-1951-336144-norma-pe.html. Acesso em: 25 de setembro 2014.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional n. 11, de 30 abril de 1996**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc11.htm. Acesso em: 25 de setembro 2014

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 24 de setembro 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5.540 de 28/11/1968. **Reforma de 1968**. Brasília, DF, 1968.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.º 1.310, de 15 de janeiro de 1951. **Institui o Conselho Nacional de Pesquisas**. Disponível em: http://www.cnpq.br/web/guest/lei-1310. Acesso em: 25 de setembro 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **História e missão**, Brasília, DF. Disponível em: http://www.capes.gov.br/historia-e-missao. Acesso em: 09 de setembro 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005. htm. Acesso em: 25 de setembro 2014.

CASTRO, Marcelo Lúcio Ottoni de. **A constituição de 1988 e a educação brasileira após 20 Anos**. 2008. Disponível em: http://www12.senado.gov.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-v-constituicao-de-1988-o-brasil-20-anos-depois.-os-cidadaos-nacarta-cidada/educacao-e-cultura-a-constituicao-de-1988-e-a-educacao-brasileira-apos-vinte-anos. Acesso em: 27 de agosto 2014.

CHARLE, Chistophe; VERGER, Jacques. **História das universidades.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? *In:* PANIZZI, Wrana Maria. **Universidade**: um lugar fora do poder. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2002. p. 33-35.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **A universidade no Brasil**: das origens à reforma universitária de 1968. Educar, Curitiba, n. 28, 2006.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02.pdf. Acesso em: 26 de agosto 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização da Educação Superior no Brasil pós-LDB: o impacto das sociedades tecnologicamente avançadas. *In:* BITTAR, Mariluce *et al.* (org.). **Educação superior no Brasil**: 10 anos pós-LDB. Brasília: INEP, 2008. (Coleção INEP 70 anos, v. 2).

VALE, Lindalva R. N. DE FARIAS, Maria da Salete B. ARAUJO, Edineide J. M. Reflexões Sobre A Universidade E Mobilidade Estudantil: Uma Viagem Histórica. **Anais do Colóquio Internacional de Pesquisas em Educação Superior – COIPESU**, 2015, p. Disponível em: http://www.coipesu.com. br/upload/trabalhos/2015/13/universidade-e-mobilidade-estudantil-uma-viagem-historica-rumo-a-globalizacao.pdf. Acesso em: 28 de julho 2018.

CAPÍTULO 13

ESCOLAS MULTISSERIADAS FECHADAS: AÇÕES POLÍTICAS E DESDOBRAMENTOS ECONÔMICOS EM RONDÔNIA

Silvana de Fátima dos Santos Josemir Almeida Barros

Introdução

A difusão de escolas localizadas no meio rural em Rondônia está intimamente ligada à história da colonização deste Estado. À medida que famílias imigrantes, oriundas de diversos estados brasileiros, desembarcavam nestas terras na perspectiva de conquistar uma fatia de chão, com o surgimento dos Projetos de Assentamento nas décadas de 1970 e 1980, alastram-se pelas linhas vicinais do Estado inúmeras escolas multisseriadas¹, emergidas da ânsia dos novos colonizadores em proporcionar o acesso ao conhecimento a seus filhos.

No entanto, pode-se constatar que a crescente chamada para a ocupação do espaço Amazônico Ocidental não proporcionou em mesma medida a proliferação de políticas públicas educacionais. O reflexo do tratamento atribuído ao rural como espaço de sonhos, de vida e de conhecimento tem sido permeado por interesses antagônicos que, nas últimas décadas, culminaram com a intensificação fechamento dessas instituições de ensino.

Assistindo o acelerado desaparecimento das escolas multisseriadas e sua consequente polarização em escolas que congregam diversas dessas escolas multisseriada², a presente pesquisa urge do anseio de se buscar evidencias para indagações, tais como: que fatores têm sido determinantes para o fechamento e a desativação das escolas multisseriadas rurais no estado de Rondônia? Evidenciado que a desativação das escolas multisseriadas culmina

Utilizou-se no texto termo escolas multisseriadas para caracterizar os estabelecimentos de ensino pertencentes à área rural do Estado localizados geralmente em linhas vicinais e construídos pelo poder público ou pelos próprios moradores. Quanto à organização, estes aglomeravam em uma mesma classe alunos de séries/anos diferentes sob a responsabilidade de um só professor. De acordo com o período abordado, esses estabelecimentos atendiam necessariamente alunos dos anos/séries iniciais do ensino fundamental uma vez que, conforme levantamento realizado, o atendimento à educação infantil na área rural só ocorreu mais tardiamente, após a desativação das escolas multisseriadas e sua polarização que culminou, neste período, com a obrigatoriedade de oferta da educação infantil.

² Polarização é o termo utilizado para caracterizar o processo de aglomeração das escolas multisseriadas em um mesmo estabelecimento.

com a consequente polarização do ensino rural, buscou-se constatar quais as justificativas utilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes (RO) para a consolidação desse processo?

Desse modo, sabe-se que está imbricado na oferta do ensino rural fatores que perpassam toda sua organização. Assim, a presente pesquisa apresenta como objetivo analisar os fenômenos que desencadearam o fechamento das escolas do meio rural no estado de Rondônia e as justificativas apresentadas para a consequente polarização das escolas multisseriadas no município de Ariquemes (RO). Afim de se analisar e interpretar os fenômenos a partir de uma totalidade histórica, legitimando suas contradições, esse trabalho recorreu à pesquisa bibliográfica, documental e empírica. Nesse sentido, para embasamento teórico, o estudo bibliográfico recorreu a autores como: Arroyo (2004); Fernandes (2006); Ferreira (2011) Kolling, Nery, Molina (1999); Oliveira (2012) e Souza (2014) que abordam a temática estudada.

No primeiro momento, o texto apresenta uma contextualização dos dados referentes ao processo de colonização do Estado. Demonstra-se, por meio de indicadores referentes a esse período a predominância da população rural e, posteriormente, a decadência desses índices com a expansão do agronegócio que exige uma grande extensão de terras e, consequentemente, contribui para com o êxodo rural. Corroboram para com a análise, os dados disponibilizados pelo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a população rural do Estado no período compreendido entre 1950-2017; dados econômicos sobre a expansão e a produção da soja, a área de pastagens plantadas e o número de cabeças de gado bovino a partir da década de 1970. No segundo momento, analisou-se o decréscimo nos índices das escolas rurais em Rondônia, por intermédio de dados coletados junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre o número de estabelecimento escolares do Estado no período de 1995, 2005, 2010 e 2015 e as matrículas no período de 1995 e o quantitativo de escolas rurais pertencentes ao município de Ariquemes (RO), assim como um documento de 2005 emitido pela Secretaria Municipal de Educação do município de Ariquemes (RO), onde constam o quantitativo de instituições de ensino multisseriadas existentes naquele período no município e as justificativas para sua polarização. A pesquisa empírica ocorreu no primeiro semestre de 2018 com a observação da infraestrutura de duas escolas polos do município de Ariquemes (RO). Foi analisado, também, o quadro de lotação de professores das escolas polos do município, com o propósito de constatar se a lotação deles estava em consonância com a habilitação profissional.

Retrospectos do estado de Rondônia e a realidade educacional rural que agonizam

Abordar a educação do meio rural requer uma análise histórica das conjunturas sob as quais esse espaço se constitui e é constituído com a finalidade de se evidenciar os fatores que inferem direta ou indiretamente no cenário educacional. Assim, nesta seção faz-se um recorte do processo de colonização do atual estado de Rondônia³ a partir da década de 1950, apontando dados necessários para a compreensão, na atualidade, da temática investigada.

O processo de colonização de Rondônia está intrinsecamente avivado pelo período militar no Brasil (1964-1985) e segue uma lógica de um período demarcado por disputa entre nações, violência, exploração, conflitos, rupturas de programas governamentais, entre outros fatores que endossam a história do Estado. Enquanto, nesse período, as regiões mais desenvolvidas e povoadas do país enfrentavam conflitos relacionados à ocupação da terra, dados da densidade demográfica do IBGE de 1970 apontam para a emergência de ocupação da chamada Amazônia Legal. Ao representar uma a extensão de 59% do território nacional, a região amazônica contava, nesta década, com uma ocupação de apenas 1,5 habitante por quilômetro quadrado.

De acordo com historiadores, neste período foi adotada a política de Colonização Dirigida, que prevaleceu durante todo o governo militar. Essa política atribuía à colonização e o fortalecimento da produção agrícola como saída para a política econômica, o atendimento às urgências para a defesa da terra e a resolução de problemas geográficos, de enfrentamentos sociais e tendo em vista o contributo econômico que o desenvolvimento da região poderia reverter para o país. Para atrair a população, foram realizados chamados com lemas persuasivos como: "Amazônia, Integrar Para Não Entregar" e "Vamos levar o homem sem terra para as terras sem homens". Consequentemente, é notório o salto populacional.

Em 1950, Rondônia registrava apenas 530 estabelecimentos rurais, com áreas extensas, tendo em média 1.309 hectares por estabelecimento. Com os incentivos do governo, em busca de terra e acreditando nas promessas de construir um futuro promissor, milhares pessoas partiram rumo ao Território

³ Em 1950, o espaço geográfico do atual estado de Rondônia, neste período era denominado Território Federal do Guaporé, passando, em 1956 para Território Federal de Rondônia e, em 1981, foi elevado a estado de Rondônia,

na época, elevando assim o número de habitantes. Pode-se constatar nos dados demográficos do IBGE, entre as décadas de 1950 e 1970, período em que se inicia o processo de incentivo à colonização do Estado, houve um acréscimo populacional de 36.935 para 116.620 habitantes, o que representa uma elevação percentual de aproximadamente 316%.

Entre 1950 e 1980, houve um aumento de 1.140% da população da área rural, de 23.119 habitantes para 263.689 habitantes, em decorrência dos projetos de assentamento implementados no período. No entanto, a partir da década de 1990, nota-se um decréscimo na população rural.

Se na década de 1950, o percentual da população rural representava 62,6%, em 1991 esse índice decaiu para aproximadamente 41,8%; na década de 2000 os dados indicam 38,1% da população vivam no campo; em 2010 apenas 26,4% e dados recentes apontam que 23,7% dos habitantes do Estado pertencem à área rural.

Entre os chamados para a colonização e sua efetivação, as contradições demonstram que:

A colonização na Amazônia é fruto da coerção ideológica que simultaneamente lida com os expropriados e expulsos principalmente da região Sul e com a expansão dos grandes latifundiários (empreendimento agropecuários) incentivados pelo regime militar, os quais não permitiram que a reforma agrária ocorresse no país. (FERREIRA, 2011, p. 137).

Assim, em um período em que as condições gerais do país, caracterizadas pela crise econômica enfrentada, refletiram no declínio das principais lavouras como café, cacau e seringueira, todas afetadas pelo baixo preço, além da queda do extrativismo vegetal, principalmente a seringueira que não representa mais lucratividade; a escassez de incentivos financeiros do governo e condições de serviços essenciais como saúde e educação, são contributos para a saída do campo em busca da própria sobrevivência.

Embora Rondônia possa ser considerado um estado com um percentual populacional rural significativo em relação aos índices apresentados por outros estados brasileiros, os dados atuais apontam que sua população é majoritariamente urbana (76,3%). Se no período da colonização houve um crescimento acelerado nos índices populacionais com a predominância de ocupação do rural, nas últimas décadas a desapropriação rural tem acelerado em sentido inverso. A respeito desse fator, Oliveira expõe que o processo de colonização é imbuído por uma lógica contraditória, uma vez que:

[...] o desenvolvimento capitalista que concentra a terra, concomitantemente, empurra uma parcela cada vez maior da população para as áreas urbanas, gerando nas mesmas uma massa cada vez maior de pobres e miseráveis. Mas, ao mesmo tempo, esta exclusão atinge também o próprio campo. Certamente as maiorias dos filhos dos camponeses, cujas propriedades tenham superfície inferior a 10 hectares, jamais terão condição de se tornar camponeses nas terras dos pais. A eles caberá apenas um caminho: a estrada. A estrada que os levará à cidade, ou a estrada que os levará à luta pela reconquista da terra. (OLIVEIRA, 2001, p.190).

A partir da década de 1990, a configuração econômica que se alastra pelo país influencia na economia rondoniense que, esgotando suas possibilidades de exploração dos recursos naturais, abre as portas do estado para o advento de saída do homem do meio rural, o aumento da concentração de terras nas mãos de poucos, além da mudança da base econômica extrativista para a agropecuária, consequentemente a expansão do agronegócio.

Dados do Censo Agropecuário do IBGE (2006) apontam que em 1970, 2,51% das terras de Rondônia eram ocupadas por pastagens plantadas. Nesse período o Estado possuía 23.125 cabeças de bovinos. Em 1985, 14,58% das terras eram de pastagem e o Estado computava 5.273.372 cabeças de bovinos. Já no último Censo Agropecuário (2006) o percentual de terras chega a 54,44%, com 41.060.384 bovinos. Dados recentes dão conta que o Estado representa um potencial na concentração de gado bovino, com uma criação de ocupa o sexto lugar em número de cabeças e o quinto maior exportador de carne bovina, conforme nota:

[...] a agropecuária de Rondônia está entre as mais fortes do país [...] na região Norte, o estado é 3º maior produtor de arroz, o 2º de milho, o 3º de soja e o líder na carne bovina e leite. O rebanho é o 6º maior no país e segue em crescimento [...] vem da agropecuária 90% das exportações do estado. (G1 RONDÔNIA, 2017).

Vale ressaltar que a soja tem ganhado espaço na última década no Estado. Nos dados do censo do IBGE (2008-2016) constam que em 2008 eram 111.426 hectares no Estado destinado ao plantio desta lavoura que produziram 356.836 toneladas do produto. Os dados do censo de 2016 apontam que a lavoura se expandiu para a produção de 759.928, assumindo uma área de 246.171 hectares, ou seja, mais que dobrou a área utilizada e o número de toneladas desde o advento do grão no Estado.

Diante do contexto do cultivo das principais lavouras temporárias, dados divulgados pela Companhia Nacional de Abastecimento (CONAB) apontam que:

A soja e o milho permanecem como principais culturas produzidas no estado. Os dois produtos correspondem a mais de 90% do que é produzido [...] esse aumento de área e produção vem da necessidade de incrementar atividade pecuária, pois as pastagens chegam a um patamar que não remunera mais a atividade, obrigando o produtor a buscar alternativas de recuperação que remunere. (G1 RONDÔNIA, 2017).

Ademais, pode-se constatar que atualmente as principais atividades econômicas desenvolvidas no Estado estão localizadas no meio rural. Do mesmo modo que, tanto o cultivo de lavouras temporárias quanto a criação de gado bovino, são atividades que requerem uma grande extensão de terra. O uso de tecnologias para o plantio, cultivo e colheita das lavouras, assim como os cuidados com os bovinos, são atividades que demandam pouca mão de obra. Assim, a concentração de grande extensão de terras na mão de poucos, o uso das tecnologias em substituição ao trabalhador e as condições de acesso ao conhecimento postas aos filhos destes são fatores que implicam diretamente na desapropriação daqueles que já não têm mais a terra como mecanismo para a própria sobrevivência.

Fechamento e polarização das escolas multisseriadas no município de Ariquemes (RO): controvérsias que se entrelaçam no mesmo enredo

Nessa seção busca-se realizar uma análise da redução alarmante do número de escolas públicas localizadas na área rural no estado de Rondônia e os fatores inferem diretamente nesses índices, assim como as justificativas apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes (RO) para a polarização das escolas multisseriadas.

Conforme apontamentos, embora tenha ocorrido uma queda significativa da população rural em Rondônia entre 1991 e 2000, em conformidade com os dados do INEP referente a 1995, nesse período o Estado possuía cerca de 1.990 escolas que atendiam até 30 alunos. Embora não especificado no censo a localização geográfica das mesmas, na interpretação realizada em comparação a anos posteriores e de acordo com o quantitativo de alunos, deduz-se que

a maioria estava localizada na área rural, devido o número de matrículas, 34.466, que representa um quantitativo de 17,3 alunos por escolas, além das condições dos municípios rondonienses, no período, que não dispunha de muitos estabelecimentos urbanos.

Todavia, no cenário educacional, esse período culminou com a aprovação da Constituição Federal (CF) de 1988 e, posteriormente, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 que prescreve a descentralização e a municipalização da educação e a organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal. Ao que tange a educação básica, os municípios devem manter a cooperação técnica e financeira com os Estados e a União, através dos programas de educação infantil e de ensino fundamental.

Diante dos ditames dos aparatos legais⁴, os municípios têm autonomia para definir normas para a oferta do ensino e metodologias pedagógicas de acordo com suas peculiaridades. No entanto, o financiamento da educação básica fica aquém do necessário. Ao ser responsável pela educação infantil e a primeira fase do ensino fundamental (1º ao 5º ano) em Rondônia, o sistema municipal de ensino também herda não somente a responsabilidade pela manutenção das escolas rurais, mas também a responsabilidade pelo transporte de alunos e de professores, para que atendam as demandas de garantia de acesso ao ensino fundamental gratuito e obrigatório. Ademais, muitas são as implicações apontadas como inferências que enfraquecem o ensino no meio rural. Em contrapartida, na investigação realizada junto à Secretaria Municipal de educação de Ariquemes (RO), percebe-se que há uma descontinuidade nos programas de governo que afetam diretamente a educação.

A respeito da importância e as medidas a serem adotadas para o favorecimento e direcionamento do ensino do campo, Arroyo defende que:

Consequentemente, dar prioridade na agenda da política pública a existência física de escolas do e no campo, no contexto cultural e social onde a infância e adolescência se sociabilizam. Definir responsabilidades políticas mais precisas dos diversos entes federativos. Não deixando a Educação do Campo a indefinição de responsabilidades. Definir normas mais compulsórias de aplicação dos recursos, de fixação de um corpo profissional qualificado e permanente liberado dos interesses das barganhas políticas

⁴ Não é objetivo da pesquisa realizar um aprofundamento sobre as políticas públicas educacionais e as direcionadas para a educação do campo neste trabalho, mas apenas apontar as regulamentações que desencadearam o processo de polarização/nucleação escolar.

e das forças localistas. Definir uma estrutura adequada, própria de organização do trabalho nas escolas do campo. Definir estatutos de magistério do campo: concurso, salário, qualificação permanente, estabilidade, carreira etc. de modo a deixar um corpo mais estável e mais identificado com as formas de viver, com os valores e a cultura dos povos do campo. Sem essas bases sólidas a Educação do Campo continuará tão vulnerável quanto esteve em sua triste história. (ARROYO, 2004, p.107).

De modo geral, contrastando a afirmativa com a realidade investigada, nota-se que estão elencados na justificativa da Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes (RO) sobre a inviabilidade das escolas multisseriadas e sua consequente polarização, um discurso que foi aos poucos naturalizado e engendrado como problema que só seria solucionado com a centralização desses estabelecimentos de ensino. Dentre esses fatores estão: carências existentes na infraestrutura das instituições escolares existentes do meio rural; a precariedade de formação dos professores; a falta de recursos humanos e materiais; a dificuldade de acompanhamento por parte das Secretarias Municipais de Educação das escolas devido a distância dos centros urbanos, entre outros que reforçam o ideário do atraso do ensino no campo. Ora, mas não seriam essas deficiências ocasionadas pelo descaso atribuído à educação do ensino nestes locais?

Nesse sentido, percebe-se uma contradição quando as problemáticas relacionadas ao ensino do rural são evidenciadas e àquilo que deveria ser feito afim de dar condições para suprir as necessidades percorre um caminho inverso, desativando as escolas multisseriadas e conduzindo os alunos até instituições polarizadas. Nota-se que, ainda que implicitamente, essa decisão política está imbuída de sentidos ideologicamente planejados para o enfraquecimento do campesinato e o alastramento do agronegócio. Em contrapartida, por um lado, resolve-se o dever em ofertar o ensino, muito embora as condições postas para que o aluno do rural chegue até à escola não ocupe centralidade nas discussões e providências da agenda de governo.

A respeito do processo de polarização das escolas multisseriadas, a partir da década de 2000, assentado do discurso de contenção de gastos e a melhoria da qualidade do ensino ofertado, aliado à situação econômica e os conflitos agrários no Estado, os municípios rondonienses intensificam a aglomeração de alunos pertencentes às linhas vicinais em todo o Estado em escolas polos ou núcleos, reduzindo drasticamente os números de escolas das zonas rurais,

conforme demonstra a Tabela 1 que apresenta o quantitativo de escolas urbanas e rurais por dependência administrativa no período compreendido entre 2005, 2010 e 2015:

Tabela 1 - Quantitativo de escolas por localização e dependência administrativa em Rondônia: 2005, 2010 e 2015.

Localização/ dependência administrativa Urbana Rural Federal Estadual Municipal Federal Estadual Municipal Anos 2005 297 234 531 85 1.418 1.505 2010 309 288 598 103 608 713 2015 295 326 2 626 145 384 531

Fonte: INEP. Censo 2005; 2010; 2015. Dados organizados pelos autores.

Evidentemente, os dados referentes ao fechamento das escolas das zonas rurais em Rondônia nesse início de século são alarmantes. No período investigado, entre 2005-2010, houve uma redução de 52,7% das escolas. E entre 2005-2015 verifica-se que 64,8% das escolas foram desativadas.

Pode-se constatar, ainda, que houve um avanço no número de escolas mantidas pela rede estadual de ensino na zona rural, que é responsável pela oferta do ensino médio e, em regime de colaboração com a rede municipal, o ensino fundamental. No entanto, a maioria dos estabelecimentos desativados era de competência administrativa das Secretarias Municipais de Educação e deveriam, no entanto, atender alunos da educação infantil ao ensino fundamental.

Outro fator que nos chamou a atenção está relacionado à elevação do número de escolas urbanas mantidas pelas Secretarias Municipais de Educação no período entre 2005-2015, que obtiveram um acréscimo de 27,3%, possivelmente para servirem de escola núcleos.

Ao tratar da educação do rural, sabe-se que ela representa muito além do ensino formal, uma vez que "[...] com o fechamento das escolas, muitos pais acabaram se mudando para a cidade, receosos de mandarem seus filhos pequenos para longas viagens em transportes sem segurança, nas madrugadas" (SOUZA, 2014, p. 165). Assim, percebe-se que a negação de acesso ao conhecimento em instituições próximas aos lares, tem se tornado, ideologicamente, um dos mecanismos que favorece a expulsão das famílias do campo.

Outro propósito da pesquisa voltou-se para a investigação das justificativas apresentadas pela Secretaria Municipal de Educação para a consolidação do processo de polarização das escolas rurais no município de Ariquemes (RO). Para isso, realizou-se uma análise do número de escolas rurais pertencentes ao município nos anos de 2005 e 2018. Pode-se detectar que no início de 2005 o município dispunha de 83 escolas multisseriadas que atendiam 1.172 alunos, uma média de 14 alunos por escola. A partir desse ano, gradativamente foi intensificado o processo de polarização reduzindo drasticamente o número de escolas.

Dados do ano letivo de 2018 apontam que o município dispõe de apenas 6 escolas polos. Sabe-se que esse processo também não tem ocorrido de forma harmoniosa no município. Embora o fechamento das escolas seja feito de modo impositivo no município, existe/existiu por parte dos que ali vivem e professores a manifestação de resistência. Isso fez com que somente 40 das 83 escolas existentes em 2005 fossem polarizadas inicialmente. Em 2018, apenas 4 dessas escolas multisseriadas reluta por sua existência. Embora tenham nomes fantasias diferentes, esses estabelecimentos são vinculados às escolas polos nos aspectos administrativos, pedagógico e financeiro. As escolas polos computam 1.561 matrículas no ano letivo de 2018, o que tem representado um avanço no número de matrículas, embora se saiba que uma dessas 6 instituições corre o risco de ser desativada em breve.

Teve-se acesso, também, a um registro feito pela Secretaria Municipal de Educação, produzido no ano de 2005, que relata e pontua a consecução dessa ação. Dentre os motivos elencados para justificar o processo, encontra-se:

Mediante ao isolamento existente entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem das multisseriadas, era necessário possibilitar aos mesmos maior integração. Com a polarização, a ampliação dos eventos culturais e esportivos, a expansão da visão do mundo dos discentes e docentes, o acesso aos recursos tecnológicos, mais capacitação e subsídios ao professor oferecidos pela equipe de apoio pedagógico, materiais didáticos e recursos tecnológicos, a oferta de espaço físico mais adequado, ou seja, garantia de qualidade de vida aos alunos e aos profissionais. (ARIQUEMES, 2005, p. 2).

A partir dessa afirmação, percebe-se o distanciamento da fundamentação de tal justificativa e a realidade. Se antes, a convivência em salas multisseriadas propiciava a interação das crianças com sujeitos de diferentes idades, o que torna o ambiente, do ponto de vista pedagógico, instigante para o desenvolvimento

da criança, na polarização essa criança é colocada em uma sala de ensino seriado, com uma rígida organização, o ensino fragmentado, após um longo trajeto enfrentando estradas precárias, transportes que colocam sua vida em risco, além do distanciamento do seio da família, enquanto se afirma que isso é feito em prol da "garantia da qualidade de vida aos alunos e profissionais".

Mediante tais afirmativas, presumimos que as justificativas que abarcam a polarização das escolas multisseriadas no município de Ariquemes (RO) não se difere muito da realidade presente em todo o Estado.

Percebe-se, ainda, imbricado neste discurso o poder persuasivo e ideológico para convencimento dos pais e responsáveis que a polarização é a melhor solução para a resolução dos problemas relacionados à infraestrutura das escolas, às condições de trabalho de professores e os recursos materiais e humanos, isto posto como garantia da qualidade do ensino. A possibilidade de acesso ao microcomputador é outro ponto colocado no texto como uma inovação redentora para acesso ao conhecimento, onde expõe que:

Devido à sobrecarga de tarefas, os professores das escolas multisseriadas não conseguiam desenvolver um bom trabalho, tornando-se desmotivados a exercer sua função, fato este que, para quem deseja uma educação de qualidade, deixa muito a desejar. Essa situação fez com que a polarização do primeiro ano a quarta série do Ensino Fundamental se tornasse inevitável. Com a polarização esperou-se que todos esses problemas fossem solucionados pois tanto educadores quanto educandos usufruiriam de inúmeros benefícios, entre eles o acesso aos recursos tecnológicos informatizados, que incluemse textos digitados em programas MS Word, slides ou fotos em programas de apresentação [...] entre outros softwares disponíveis e/ou qualquer conteúdo arquivado no computador [...] recursos esses que muito contribuem para o enriquecimento intelectual. (ARIQUEMES, 2005, p. 1).

Assim, nota-se que a polarização é posta como a condição necessária para a superação das mazelas e fracassos do ensino. No entanto, as benesses são como "canto da sereia".

Ao se investigar *in loco* a realidade das escolas polos, constatou-se que os Laboratórios de Informática Educacional dispõem de máquinas obsoletas, que necessitam de consertos, reparos e em número insuficiente para atender o quantitativo de alunos e professores. Os critérios para a lotação de professores não respeitam a formação do profissional, uma vez que para cumprir a carga horária prevista, estes são obrigados a assumirem vários componentes

curriculares que não congregam com sua habilitação, requerendo dos mesmos um tempo maior que o disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação para o planejamento e preparo das aulas, tendo estes que levar tarefas para casa. Essa sobrecarga ocasiona a precarização do trabalho docente e, em alguns casos, até mesmo o adoecimento do profissional.

Observou-se que o documento não aborda as problemáticas relacionadas ao transporte escolar, a distância percorrida por crianças ainda muito pequenas e os riscos que essas enfrentam diariamente em estradas de linhas vicinais precárias, dentro de ônibus com manutenção por fazer, em busca de conhecimento.

Mediante a discussão, percebe-se que os argumentos para o fechamento das escolas multisseriadas e, consequentemente a polarização, é um contexto permeado por interesses antagônico. Se, por um lado, o Estado cumpre sua função na garantia de oferta do ensino no campo, por outro lado às condições de acesso ao conhecimento é uma luta diária enfrentada por crianças. Assim, a garantia constitucional do direito à educação representa aos filhos dos que resistem, um desafio diário, que condicionam sua oferta a interesses hegemônicos. Desse modo, a configuração assumida pelo processo de polarização dos estabelecimentos de ensino, em sua essência não consegue contemplar de forma igualitária a todos, nem cumpre a melhoria da qualidade social da educação prometida, mas é elemento necessário para uma formação deficitária, que tenta emoldurar o sujeito de acordo com os interesses políticos e econômicos vigentes.

Considerações

No decorrer desta investigação é clarificado que o ensino do meio rural tem representado uma arena de interesses antagônicos na agenda de governo. Se em meados do século passado os esforços direcionavam à colonização da região, emerge a propagação de escolas multisseriadas na perspectiva de acoplar o homem à terra. Já no período de transição de século, a mudança evidente de uma economia extrativista não resiste ao alastramento do agronegócio e seus mecanismos. A delimitação do rural em latifúndios não necessita de escolas multisseriadas, uma vez que os filhos dos fazendeiros e arrendatários não necessitam das escolas localizadas em linhas vicinais para estudar.

Ao se contextualizar os fatores que avolumam os índices de fechamento das escolas rurais em Rondônia, percebe-se que há uma inter-relação entre questões agrárias - em decorrência não somente de má distribuição e uso da terra que refletem na concentração de lotes de projetos de assentamentos em

latifúndios, o que tem impulsionado o alastramento do agronegócio e servindo como trampolim para a desapropriação das famílias e, consequentemente a aglomeração destes nas áreas urbanas do Estado, o que acarreta outros transtornos sociais - mas conseguinte, não há como descartar a influência de políticas públicas propostas por reformas do estado e da educação. Ainda que latente há uma política que caminha na contramão do fortalecimento da educação do campo, refletida no direcionamento de investimento educacional, no tratamento dado ao incentivo de permanência junto à terra, na organização de escola, no direcionamento pedagógico, que impõe dentre as condições de acesso ao conhecimento longas jornadas cansativas e distorcida da sua realidade, além dos meios de produção da sobrevivência do/no rural, que são fatores determinantes para a realidade apresentada.

Embora se perceba que haja resistência, o fechamento e desativação das escolas rurais tem sido, em Rondônia e no município de Ariquemes, um processo impositivo que destitui não somente a identidade, o espaço e o direito à educação do/no campo, mas que está a serviço da lógica capitalista, que recorre a fetiches da proposição da polarização das escolas como mecanismo inclusivo e de melhoria da qualidade do ensino ofertado, mas que em sua essência, apresenta o poder excludente do ponto de vista cultural, social e político, o que representa o desfalecimento silencioso do ensino no meio rural em Rondônia.

Referências

ARIQUEMES (RO). Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes. **Justificativa.** Ariquemes: SEMED, 2005.

ARROYO, Miguel. Por um tratamento público da educação do campo. *In:* **Por uma educação básica no campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. V. 5. Brasília, 2004, p. 91-130.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2005, 2010, 2015. Disponível em: http://www.inep. gov.br/basica/levantamentos/microdados.as. Acesso em: 23 de março 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 23 de março 2018.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, DOU, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 de março 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. *In:* **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FERREIRA, Gustavo Henrique Cepolini. A colonização em Rondônia: lutas e perspectivas da agricultura camponesa. **Linguagem acadêmica**, v. 1, p. 135-156, 2011.

G1 (Rondônia). **5º maior exportador de carne do país, RO vira referência no combate à febre aftosa**. 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/5-maior-exportador-de-carne-do-pais-ro-vira-referencia-no-combate-a-febre-aftosa.ghtml. Acesso em: 28 de abril 2018.

IBGE - Instituto Brasileiro Geografia e Estatística. **Censo demográfico**: 1950, 1960, 1970, 1980, 1991, 2010. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 1 de dezembro 2017.

IBGE - Instituto Brasileiro Geografia e Estatística. **Censo agropecuário**: resultados preliminares. Brasília, 2006. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/agropecuaria/censoagro/default.shtm. Acesso em: 03 de maio 2018.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação básica do campo**. Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Brasília, 1999.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **A longa marcha do campesinato brasileiro**: movimentos sociais, conflitos e Reforma Agrária. Estudos Avançados, IEA/USP São Paulo, v. 15, n. 43, p. 185-206, 2001.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. São Paulo. Cultura Acadêmica, 2014.

CAPÍTULO 14

ENSINO DE ECONOMIA DOMÉSTICA PARA MULHERES EM CUIABÁ, MATO GROSSO (1889 – 1930): O SILÊNCIO MAIS PROFUNDO É O DO RELATO

Cleicinéia Oliveira de Souza Letícia Cristina de Oliveira Nilce Vieira Campos Ferreira

Introdução

Este texto surgiu da pesquisa realizada na Iniciação Científica, no primeiro semestre de 2018, na qual investigamos as mensagens dos presidentes do estado de Mato Grosso, no site: Center for Research Libraries, ¹ Biblioteca Nacional Digital Brasil² e Arquivo Público de Mato Grosso (APMT). Propomo-nos analisar a formação em Economia doméstica em Cuiabá, Mato Grosso entre os anos de 1889 a 1930.

Questionamos como ocorreu a formação em Economia Doméstica em Cuiabá Mato Grosso, entre os anos de 1889 a 1930. Temos como hipótese de que as mulheres, no estado de Mato Grosso, adentraram a formação profissional em Economia Doméstica devido à oportunidade de formação disponível e que a formação em Economia Doméstica estava direcionada ao cuidado do lar, voltadas ao bem estar do marido e dos filhos e à comercialização dos produtos que aprenderam a confeccionar durante a formação em economia doméstica, principalmente alimentos e roupas.

Nos estudos realizados no Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero - GPHEG, na Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Cuiabá, procuramos investigar a história da educação feminina, uma história ainda silenciada, o que nos leva à relevância dessa investigação.

As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal. Nesse silêncio profundo, é claro que as mulheres não estão sozinhas. Ele envolve o continente

¹ http://ddsnext.crl.edu/brazil

² https://bndigital.bn.gov.br

perdido das vidas submersas no esquecimento no qual se anula a massa da humanidade. Mas é sobre elas que o silêncio pesa mais. E isso por várias razões. (PERROT, 2007, p.16).

Percebendo esse silêncio na história da educação feminina em Mato Grosso, fomos em busca das fontes da pesquisa. Na concepção de Carlos Bacellar (2008), "o iniciar de uma pesquisa exige a localização de fontes. De modo geral, é preciso verificar, ao se propor um tema qualquer, quais conjuntos documentais poderiam ser investigados em busca de dados." (BACELLAR, 2008, p. 51).

Com isso, iniciamos a coleta das fontes. As Mensagens Presidenciais do estado de Mato Grosso entre os anos de 1889-1930, as Mensagens Presidenciais dos Presidentes do Brasil entre os anos de 1889-1923 disponíveis no Center for Research Libraries e imprensa oficial, disponíveis em B digital entre os de 1889 a 1930, constituíram nossas fontes de análise.

A pesquisa das fontes documentais para a construção dessa investigação foi realizada em ordem cronológica dos anos de 1889 até 1930 e, por sumário, das mensagens presidenciais do estado de Mato Grosso. A separação dos documentos que foram utilizados na pesquisa foi realizada por ano e assunto.

Jacques Le Goff (1990) enfatizou que ao analisar um documento não podemos idealizar conceitos que não caibam ou se refiram ao documento objeto de análise. Devemos, portanto, indagar o documento e investigar as possibilidades que ele tem a nos oferecer, pois, segundo ele, uma leitura com ideias preconcebidas de nada serviria. Cabe ao o historiador "tirar dos documentos tudo o que eles contêm e em não lhes acrescentar nada do que eles não contêm. O melhor historiador é aquele que se mantém o mais próximo possível dos textos". (LE GOFF, 1990, p. 463).

Para Le Goff (1990), portanto, é necessário analisar o documento minunciosamente, pois, a lacuna identificada na documentação servirá como questionamento na produção da pesquisa. É necessário investigar com presteza as informações que estão ocultas na documentação e não criar análises inexistentes no documento.

Caminhos percorridos pelo Grupo GPHEG

O Centro Memória Viva Instituto de Educação - CMVIE³ foi criado em 2014, por iniciativa das Professoras Nilce Vieira Campos Ferreira e Márcia Ferreira dos Santos no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Em 2016, o CMVIE já havia cadastrado no sistema Biblivre, 7.000 documentos que tratam da história do Instituto de Educação da UFMT.

Atualmente, o acervo possui mais de 10.000 documentos catalogados no sistema Biblivre. Contamos com participações de alunas bolsistas de extensão para o auxilio na catalogação, tombo e etiquetação dos documentos. Os arquivos estão acomodados na sala 321, no 3 piso, em um armário que ocupa uma das paredes da sala com cerca de 12m², contendo pouco espaço para o armazenamento de toda a documentação que temos coletado. Contando com bolsistas de extensão, o programa de extensão, que pesquisadoras e extensionistas desenvolvem no CMVIE, favorece e estimula acadêmicos da UFMT a interagir com a comunidade, visando assim à troca de conhecimentos.

O Grupo de Pesquisa em História da Educação, Instituições e Gênero – GPHEG articula momentos de trabalho teórico e práticas no exterior da comunidade acadêmica e seus integrantes ministram palestras em escolas, organizam e desenvolvem atividades com jovens e adultos, entre outros projetos em conjunto com participantes de projetos de iniciação científica e de extensão.

A equipe GPHEG também coleta e organiza documentos que possam compor o acervo. A documentação pode ser física ou digital e é disponibilizada para consulta no CMVIE⁴ como valiosa fonte de pesquisa, oportunizando a interessados o acesso aos documentos do Instituto de Educação e alguns documentos da Universidade Federal de Mato Grosso.

No âmbito do CMVIE, um dos projetos desenvolvidos no PIBIC, Programa de bolsas de Iniciação Científica da UFMT, teve como tema a formação em Economia Doméstica e a civilização das mulheres republicanas em Cuiabá, Mato Grosso. No decorrer dessa pesquisa, observamos a invisibilidade das mulheres, pois poucos documentos foram encontrados que nos permitisse uma análise mais acurada a respeito. Ainda assim, encontramos menção à primeira Escola Profissional Feminina Municipal e identificamos que ali eram

³ Ver: http://www.ufmt.br/cmvmt/

⁴ Além da página do CMVIE, os documentos podem ser consultados na sala 321, do Instituto de Educação da UFMT.

ofertadas disciplinas específicas de formação para mulheres, a exemplo, a disciplinas Prendas Domésticas e Corte e Costura.

Michelle Perrot (2007) já havia mencionado que as mulheres não eram vistas, seus desejos e anseios não eram considerados importantes. As mulheres não eram ouvidas e escondiam seus desejos em diários, que muitas vezes eram queimados com medo da repressão e por vergonha de seus sentimentos e com medo de que pudessem sofrer qualquer atentado à sua honra.

Trata-se do exemplo clássico de uma liquidação corriqueira. E por isso que, prevendo a negligência ou mesmo a zombaria de herdeiros indiferentes, muitas mulheres, no outono de suas vidas, punham suas coisas em ordem, selecionavam a correspondência, queimavam as cartas de amor — ainda mais quando havia o risco de que atentassem contra a sua honra -, destruíam o seu diário, testemunha de emoções, esperanças e sofrimentos passados que convinha fazer calar. (PERROT, 2007, p. 30).

Para Perrot (2007), as escritas das mulheres não eram valorizadas nem mesmo por elas mesmas, pois com medo do escrito em seus diários, de que cartas e correspondências pudessem ser lidos, as próprias mulheres os queimavam, destruindo suas lembranças. Elas se faziam assim invisíveis, uma vez que destruíam escritos, gerando um silêncio das fontes.

Porque são pouco vistas, pouco se fala delas. E esta é uma segunda razão de silêncio: o silêncio das fontes. As mulheres deixam poucos vestígios diretos, escritos ou materiais. Seu acesso à escrita foi tardio. Suas produções domésticas são rapidamente consumidas, ou mais facilmente dispersas. São elas mesmas que destroem, apagam esses vestígios porque os julgam sem interesse. Afinal, elas são apenas mulheres, cuja vida não conta muito. Existe até um pudor feminino que se estende à memória. Uma desvalorização das mulheres por si mesmas. Um silêncio consubstanciai à noção de honra. (PERROT, 2007, p. 16).

Podemos constatar, a partir do descrito por Perrot, uma significativa aproximação com a nossa pesquisa. Vimos que as próprias mulheres destroem a sua história, como se as suas produções escritas não possuíssem valor, isto é, elas mesmas são "convencidas de sua insignificância, estendendo à sua vida passada o sentimento de pudor que lhes havia sido inculcado, muitas mulheres, no ocaso de sua existência, destruíam — ou destroem — seus papéis pessoais." (PERROT, 2007, p. 21). Assim, o silêncio permanece e a memória desaparece.

[...] e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado à partilha desigual dos traços, da memória e, ainda mais, da História, este relato que, por muito tempo, 'esqueceu' as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, ou ao menos fora do acontecimento. [...]. O silêncio é o comum das mulheres e convém à sua posição secundária e subordinada. Ele cai bem em seus rostos, levemente sorridentes, não deformados pela impertinência do riso barulhento e viril. Bocas fechadas, lábios cerrados, pálpebras -baixas, as mulheres só podem chorar, deixar as lágrimas correrem como a água de uma inesgotável dor, da qual, segundo Michelet, elas 'detém o sacerdócio'. O silêncio é um mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento. (PERROT, 2005, p. 9).

Com isso, a invisibilidade e o silêncio das mulheres se mantêm e se perpetua como um fato considerado natural pela sociedade tradicional e conservadora, pois, entre múltiplos grupos sociais, a mulher não deve "chamar a atenção" para si. Para as mulheres, portanto, há um lugar determinado no qual está implícito o silêncio, inclusive, o "silêncio das fontes" ou o silêncio mais profundo, o do relato, um mandamento que é reiterado pelas religiões, pelos sistemas políticos e, muitas vezes, pelas instituições nas quais as mulheres se inserem. Para Perrot (2007), com quem concordamos, as zonas mudas e os silêncios desiguais permanecem na história de homens e mulheres.

Contexto histórico da educação feminina em economia doméstica

Conforme exposto por Jane Soares de Almeida (2003), o trabalho direcionado às mulheres era o serviço doméstico, pois na visão de uma sociedade patriarcal a mulher que cuidasse da casa, do marido e dos filhos conseguiria regenerar e formar uma nova população, na qual haveria a "reconfiguração da sociedade que se desejava progressista e esclarecida, com o potencial de regeneração nacional, havia a crença numa visão de escola que domestica, cuida, ampara, ama e educa." (ALMEIDA, 2003, p. 61).

Guacira Lopes Louro (2015), na mesma direção de Almeida, descreveu que no século XIX e XX as mulheres ainda eram vistas apenas como aparelhos reprodutores, por isso, aprender a ler, escrever e adquirir informações não era necessário às mulheres. Isto é, para as mulheres não caberia o privilégio do acesso ao conhecimento mais elaborado. Caso fossem escolarizadas, essa

escolarização deveria voltar-se para sua função social: instruir os seus filhos, ser uma mulher dedicada ao seu lar e à sua família. Enfim, ser uma mulher cujas vontades não poderiam ser expostas. Bastava a ela ser mãe, esposa, enfim, uma cuidadora e educadora de suas filhas, filhos e familiares.

Na opinião de muitos, não havia porque mobiliar a cabeça da mulher com informações ou conhecimentos, já que seu destino primordial — como esposa e mãe — exigiria, acima de tudo, uma moral sólida e bons princípios. Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educadora das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos ou, na linguagem republicana, na função de formadora dos futuros cidadãos. (LOURO, 2015, p. 446).

Louro (2015) assinalou que o aprendizado para as mulheres, a princípio não era respaldado por lei, já que não era necessário o seu desenvolvimento intelectual, a não ser que esse desenvolvimento fosse voltado ao aprendizado dos seus filhos, tendo como principal função a responsabilidade pela formação de o caráter de seus filhos e filhas.

Sandra Jung de Mattos (2018), em seu estudo a respeito das escolas de educação feminina em Mato Grosso, no início da República, descreveu que princípios religiosos pregados pela Igreja Católica eram comuns na educação das mulheres que deveriam ser bem aceitas pela sociedade. Com isso, as normas nas escolas de educação femininas eram inúmeras, visando formar moças dóceis e "educadas" e não necessariamente ofertar a elas conhecimentos mais aprofundados, como eram ofertados aos homens nas escolas masculinas.

As mulheres só começaram a ganhar espaço e garantiram o acesso à educação e à profissionalização, a partir de a visão e da aceitação da sociedade de que elas tinham inclinação para o magistério por natureza. Ao vislumbrarem a área da educação como uma oportunidade de adentrar ao trabalho em outros espaços que não os privados, podemos comprovar que, no âmbito social, uma vez aliado o trabalho à maternidade, o fato de o magistério ser encarado como uma profissão digna às mulheres, permitiu que a atuação como professora "se tornasse extremamente popular entre as jovens e, se, a princípio, temia-se a mulher instruída, agora tal instrução passava a ser desejável, desde que normatizada e dirigida para não oferecer riscos sociais." (ALMEIDA, 1998, p. 28)

Comprovamos no excerto acima que mesmo a atuação como professora era normatizada e controlada para não alterar a ordem social estabelecida, mesmo acessando às carreiras do magistério, contudo, o trabalho doméstico continuava restrito às mulheres e o magistério mostrou-se "uma maneira de abrir às mulheres um espaço público (domesticado) que prolongasse as tarefas desempenhadas no lar - pelo menos esse era o discurso oficial do período." (ALMEIDA, 1998, p. 28).

Educação feminina para o lar no estado de Mato Grosso

Em 1919, o Presidente do estado de Mato Grosso, Francisco de Aquino Corrêa, enviou uma mensagem à Assembleia Legislativa e discorreu sobre a educação do estado. Na mensagem presidencial de 1919, na página 34, o Presidente relatou sobre os cursos noturnos e as escolas ou colégios que ofertavam esses cursos, detalhando a quantidade de alunos que os frequentavam. Ao final da mensagem, Aquino descreveu que em Cuiabá havia uma Escola Profissional Municipal de Costuras e Prendas domésticas, frequentada por alunas do curso primário, na qual estavam matriculadas 70 alunas e detalhou que "na escola profissional municipal, o curso de costuras e prendas domésticas é frequentado pelas alunas do curso primário". (AQUINO, 1919, p. 34).

É possível destacar desse excerto pelo menos duas considerações. A primeira delas, notamos que o curso era ofertado no período noturno, o que nos permite elocubrar que era frequentado por mulheres trabalhadoras. A segunda, que essas mulheres alunas do curso primário, também precisavam aprender as notabilidades domésticas: costurar, bordar, cozer.

Nessa direção, ficam comprovadas as diferenças na escolarização que era ofertada para mulheres e homens. Louro (1987), relatou que no início da instrução escolar, as aulas eram as mesmas, ofertadas tanto para meninas quanto para meninos, marcadamente aprender a ler, escrever e as operações básicas da Matemática, além dos princípios cristãos. Com o decorrer do tempo, contudo, os ensinamentos iam mudando e eram acrescentadas outras atividades para as meninas, voltadas para os cuidados do lar, o que diferenciava o ensino: as ciências para os homens e os afazeres domésticos para as mulheres, ou seja, "ler, escrever e contar, saber as quatro operações, mais a doutrina cristã, nisso consistiam os primeiros ensinamentos para ambos os sexos, mas logo algumas distinções apareciam: para os meninos, noções de geometria; para as meninas, bordado e costura." (LOURO, 2015, p. 444).

Com isso, os aprendizados domésticos femininos voltavam-se para a doutrinação da mulher, para reafirmar um lugar a elas imposto, cuja "finalidade da educação da mulher não estava, portanto, nela mesma, mas fora dela, na sua extensão, que são seus filhos." (LOURO, 1987, p. 26).

Para o bem estar da sociedade e de todos que a compunham, segundo conceitos tradicionais e religiosos, era necessário que à mulher fosse ofertada uma educação voltada aos cuidados domésticos, pois eram elas que educariam suas filhas e filhos, futuras cidadãs e cidadãos. Cabe ainda lembrar que a mulher ao ser versada nas atividades domésticas, e educada tornar-se-ia "esteio da família e a pedra angular da pátria, a formadora dos futuros cidadãos. Essas eram as premissas exaltadas pelos republicanos desejosos de romper com a concepção educacional arcaica que vigorava no Brasil, e com o desejo de alcançar uma sociedade nova, moderna". (FERREIRA, 2014, p. 185). A educação feminina, contudo, mesmo nos anos de 1950, ainda era marcada pela educação das mulheres na perspectiva das atividades pelas quais deveria se responsabilizar e desenvolver no lar.

Desse modo, "o principal objetivo do ensino era basicamente social: formar boas donas de casa que promovessem lares felizes, essenciais à estabilidade da família, célula da própria sociedade brasileira." (FERREIRA, 2014, p. 185). A formação em Economia Doméstica, para essa autora, intentava formar a mulher, primeiramente, para cuidar bem de sua casa, de sua família. Para as mulheres que necessitassem trabalhar, os cursos de economia doméstica as preparariam para que pudessem comercializar os produtos que confeccionavam, fosse na produção de alimentos, fosse na produção de vestuário ou nos serviços agrícolas.

Conforme Mattos (2018), o ensino para as meninas, nas escolas femininas, no início da República, era restrito a determinadas disciplinas, pois na visão da época, as mulheres não precisavam ter acesso ao conhecimento mais amplo. Bastava a elas uma educação conservadora, o ensino de habilidades básicas que lhes ofertasse um mínimo de conhecimentos.

Era comum conduzir um ensino com objetivos específicos para as mulheres, já que educação para elas implicava apenas um mínimo de instrução. Às mulheres cabia uma educação conservadora, com pouco ou nenhum acesso às informações e novidades que as levassem a ampliar sua cultura ou conhecimento de mundo e, por conseguinte, o acesso à outras profissões e aos espaços públicos. Aprendendo pouco, pouco podiam se rebelar. A elas apenas o ensino da leitura, da escrita e noções básicas de Matemática. Para além, apenas o ensino das prendas e afazeres domésticos e das atividades culinárias. (MATTOS, 2018, p. 55).

Nas aulas de prendas domésticas, as mulheres aprenderiam a cozinhar, lavar, passar e a cuidar de suas casas. Como vemos no excerto transcrito acima, o mínimo de instrução também tinha um propósito: o controle das mulheres. Pouco sabendo, pouco podiam fazer. As mulheres se dedicariam, portanto, a cuidar, cozinhar, confeccionar roupas, bordar e tecer para suas famílias.

No jornal O Matto-Grosso (MT), datado de 14 de setembro de 1919, escrito por redatores e colaboradores diversos, o discurso do Coronel Alexandre Magno Addor, Intendente Geral do município de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso, sobre a Escola Profissional Municipal, destacou que a profissionalização das mulheres também deveria ser estimulada.

Não foi outra a minha intenção e o meu proposito, creando a escola proffissional feminina municipal, sinão o de levar essa luz, essa condição de sucesso, para vencer na vida, às nossas patrícias que, por circunstâncias quaisquer não puderam ir em demanda dos cursos diversos de intrucção que o Estado tão solicitamente tem espalhado pela nossa urbs, quiçá pelo Estado inteiro. Não se discute mais hoje, tão acceito e inconteste se tornou o principio, de que a profissão, a pratica de um officio, é necessária a toda a qualquer pessôa, homens e mulheres, quaesquer que sejam as suas condições sociais e a sua situação de maior ou menor abastança. (ADDOR, 1919, p. 2).

Conforme o excerto acima, para Addor (1919), ao criar uma escola municipal profissional seria possível preparar as mulheres para outras atividades no mercado de trabalho. Ele defendia que o trabalho era uma necessidade para homens e mulheres, independentemente da sua condição social e a prática de um ofício era necessária a todos, homens e mulheres, independentes de suas condições sociais de acordo com Addor (1919).

O curso profissional ofertado pela Escola Profissional feminina municipal, contudo, oportunizava às mulheres mato-grossenses, apenas o ensino das prendas domésticas para as mulheres que não tiveram oportunidade de Instrução regular. Parece-nos que Addor (1919, p. 2) no discurso sobre a instituição profissional feminina em Cuiabá, destacou que a conflagração para o trabalho feminino, no ocidente, a ação das mulheres nas oficinas, nos hospitais era "preciosa", uma vez que elas se submetiam às condições e contingências mais rudes e mais pesadas de trabalho, provando sua capacidade de atuar ou ainda que elas deveriam aprender para mandar, pois para ordenar era preciso saber fazer.

Vemos claramente explícita na fala do Intendente de Cuiabá a descrição de que as mulheres se submetiam às rígidas condições de trabalho e as realizavam como uma forma de se mostrarem capazes para terem condições de comprovada capacidade de trabalho. Mais a frente, o Intendente também destacou que a educação, contudo, às mulheres deveria ser uma "educação racional e bem ministrada", uma vez que a educação e a instrução das mulheres era uma preocupação "de todas as sociedades organizadas." (ADDOR, 1919, p. 2).

Neste gênero é a primeira tentativa entre nós, é a primeira vez que se procura preparar a mulher para a luta pela vida, aparelhando-a de maneira, a se prover nas necessidades futuras, ensinando-lhe os preceitos práticos da vida, a formação do caráter pelo trabalho orientado e sistemático, estimulando-lhe as energias que, bem encaminhadas, são tão acentuadas e tão notáveis como as do homem. Nesta tremenda conflagração que ainda ha pouco fazia estremecer o ocidente todo, o trabalho feminino, a ação da mulher, foi extremamente preciosa e nas oficinas como nos hospitais, por toda a parte enfim, ela submeteu-se às contingências mais rudes e mais pesadas provando de modo concludente e exuberante a sua capacidade de trabalho, a sua capacidade de adaptação a misteres estranhos aos seus feitios, à sua educação e ao seu hábito de vida. Assim, sendo cumpre encaminhar-lhe para essas novas iniciativas, preparando-lhe o espírito por uma educação racional e bem ministrada, ao mesmo tempo que lhe põe nas mãos o elemento de trabalho, na prática de uma profissão liberal que lhe assegure uma certa tranquilidade no dia de amanha. Não há duvida que a preparação intelectual, a educação da mulher é hoje a preocupação de todas as sociedades bem organizadas e dos povos que se dizem cultos. (ADDOR, 1919, p. 2).

Como se vê, essa educação a ser ofertada às mulheres deveria ocorrer de forma controlada, uma vez que racional e "bem ministrada", nas palavras do Intendente. Assim, o principal objetivo da escola profissional municipal: tornar a mulher propensa para atuar no serviço fora de casa, além de permitir a elas proverem suas necessidades, estimulando suas energias "bem encaminhadas".

Claro está para nós que Addor (1919) ao ressaltar que a educação voltada para as mulheres deveria ser racional e equilibrada, pregava que às mulheres deveria ser ofertada uma educação feminina apenas o suficiente para assegurar que fossem capazes de se manter, enfim, uma preparação intelectual minimamente para o cuidado consigo mesma e com suas famílias.

Na concepção de Louro (1987), a aceitação da mulher no mundo de trabalho ganhou destaque apenas nas profissões voltada para os cuidados das crianças, dos adultos enfermos, enfim, profissões que eram compatíveis com sua função de dona de casa, daquela que cuida e zela pelo seu lar e sua família. Mas por força das mudanças que avançavam no período em estudo "começase a admitir mais amplamente a atividade profissional fora do lar para as que 'precisavam' trabalhar e o magistério primário foi o campo para o qual as mulheres se voltaram, uma vez que ali eram aceitas. (LOURO, 1987, p, 15).

O jornal O Matto-Grosso (MT) publicou em 21 de setembro de 1919, outra fala de Addor, na qual ele afirmou que a intelectualidade da população seria primordial para o progresso da sociedade e a Instrução deveria ser para os homens e mulheres, mas destacou que a mulher, considerada como detentora de determinados papéis sociais, deveria ser instruída para missão a que foi destinada, a árdua função de mãe de família. Para além disso deveria ser educada para horizontes promissores que lhe assegurassem independência e bem-estar.

O progresso de um povo está em relação com a sua intelectualidade e se instruímos o homem e descuidamos da mulher, esta ficará em condição de inferioridade, de uma subalternidade criminosa, que nada mais tolera e justifica. E, justamente a mãe de família pelo importante e dignificante papel que lhe cabe na sociedade, é que deve ser convenientemente preparada para o seu mister, para o desempenho da sua árdua missão. Até hoje a que se limita a instrução feminina na nossa Capital? Aos estudos primários e secundários e a formação do professorado a que poucas se dedicam e se consagram. Mas, os lugares no magistério ainda são restrictos e não podem caber a todas e, assim, força confessar que se precisa dirigir a vista para outros horizontes, igualmente promissores e que asseguram também a independência e o bem estar. (ADDOR, 1919, p. 2).

Louro (2015) também já havia destacado cabia à mulher apenas o exercício de determinados trabalhados ligados ao cuidado. A abnegação das vontades femininas era constantemente estimuladas pela igreja. As mulheres não poderiam demonstrar fraquezas ou pecados, tinham que ser puras, reservadas, sempre a disposição de suas filhas, filhos, marido e familiares, enfim, uma mulher preparada para qualquer eventualidade que acontecesse no seu lar.

Ou seja, à mulher cabia uma instrução que convinha ao papel esperado pelas sociedades organizadas. Dessa forma, sujeitas a uma educação racional

que era vinculada aos preceitos religiosos, cujos princípios apelavam para pureza e a moral, ou seja, a ela era exigido que "fossem femininas, recatadas e pudicas. A formação implicava a busca constante de uma perfeição moral, a aceitação de sacrifícios, a ação educadora dos filhos e filhas." (SOUZA, 2017, p.121).

Com isso os objetivos principais da Escola Profissional Municipal de Mato Grosso, de modo a assegurar a independência da mulher no âmbito profissional deveria ser estimulado a partir da utilização dos seus conhecimentos da vida doméstica, associando a ela, como diretriz da escola, a "dignidade do seu sexo".

O objetivo principal da escola profissional municipal é assegurar e proporcionar á mulher a sua independência, granjear a vida pelo esforço próprio e com os conhecimentos que tiver armazenado nos vários ramos da vida domestica. Saber fazer é saber mandar, eis o nosso lema. Preparando as alunas para as lutas domésticas, luta pela vida habitual, a qual nem sempre é conduzida para um viver venturoso, suave, despreocupado; formar jovens para a vida de esforço próprios, de devotamento ao trabalho desenvolver cada dia e cada momento a verdadeira coragem para lutar e suportar os momentos angustiosos com energia e abnegação; formarlhes o espírito para a defesa própria e dos princípios em que se encarnam a honra e dignidade virtudes femininas de maior relevância; conduzir a mulher a um estado de emancipação, cultuando invariavelmente a honestidade a dignidade do seu sexo, deve ser a diretriz desta escola e dos que aqui tem a responsabilidade dos seus destinos e da sua direção. (ADDOR, 1919, p. 2).

Cabe-nos observar que embora no excerto prevaleça uma ideia de educação feminina como forma de emancipação, o ensino como forma de liberdade para seguir o destino que a mulher preferir, o texto a clara ressalva de qual deveria ser esse rumo: o norte da dignidade do sexo para prosseguir no trabalho, nas lutas diárias, e ao devotamento ao trabalho, enfim uma formação que encarnasse "a honra e dignidade virtudes femininas de maior relevância". Analisamos, portanto, que na instituição essa liberdade não se concretizaria em busca da emancipação das mulheres, permanecendo uma visão conservadora de educação voltada para a atuação feminina em determinados tipos de ensino e de ofícios.

O jornal O Republicano publicou no dia 18 de novembro de 1920, uma crítica ao Presidente de Mato Grosso, Francisco de Aquino Corrêa, em relação à mensagem que Corrêa enviou à assembleia no ano de 1919, na qual afirmou: "continuam funcionando nesta capital, os seguintes estabelecimentos, que

mantêm oficinas para ensino profissional, cuja matricula regula por uns 160 alunos: Escola de Aprendizes Artífices, Escola profissional municipal e Lyceu Salesiano São Gonçalo." (CORRÊA, 1919, p. 34).

O Republicano (1920), contrapondo-se a Corrêa descreveu que a escola profissional municipal não era frequentada, pois a localização não era de fácil acesso, e mencionou que o que fora publicado por Corrêa seria uma falácia. Segundo o jornal, a escola profissional municipal era uma casinhola local na qual não havia movimentação de alunos, além de não era bem vista pela sociedade da época, por ser longe e funcionar em uma casa simples.

Essa escola profissional municipal não passa de uma imaginaria criação do aludido presidente, pois que todo Cuyabá, ignora onde é localizada essa tal escola. Se é uma casinhola existente à rua Sete de Setembro, ali não se vê officina alguma, nem mesmo alunos; essa afirmação do Sr. Presidente não passa de outra *blague*⁵, e não fica bem à primeira autoridade do Estado avançar proposições falsas, *maximé* em documento official. (JORNAL O REPUBLICANO, 1920).

Ponderamos que a escola profissional municipal tenha sido considerada insignificante à época, talvez por interferir em outras iniciativas de outras instituições particulares regulares que na época ofereciam aulas para mulheres. Outra possibilidade seria as questões políticas e religiosas que permeavam as questões educacionais femininas, uma vez que devia educar-se para ser "[...] a mãe de família pelo importante e dignificante papel que lhe cabe na sociedade, é que deve ser convenientemente preparada para o seu mister, que é o desempenho da sua árdua missão." (ADDOR, 1919, p. 2).

Considerações

Analisando algumas mensagens emitidas em Mato Grosso, nos anos de 1889 a 1930, bem como algumas notas publicada na imprensa identificamos o silencio a que foram relegadas as mulheres, bem como, quais eram algumas das práticas de ensino a elas destinadas.

Em Cuiabá, Mato Grosso, a Escola Profissional Feminina Municipal proposta pelo Intendente de Cuiabá, Alexandre Magno Addor, tinha como objetivo ofertar

⁵ Consoante os dizeres locais e mesmo alguns dicionários informais, a palavra blague é uma palavra inglesa usada para falsear o falar que demonstra excessivo orgulho ou conquistas de uma pessoa ou grupo.

uma formação para as mulheres que lhes permitisse alcançar a sua independência, de modo a garantir seu sustento pelo esforço próprio e pelos conhecimentos que soubesse a partir da atuação na vida doméstica. Os cursos ali ofertados deveriam formar mulheres para a atuação em outros trabalhos que não o magistério.

O acesso ao ensino profissional deveria contudo ser racional e controlado, ou parcimoniosamente cedido, como uma porta entreaberta, por meio da qual alguns conhecimentos poderiam ser acessados, mas outros eram a elas negados, de modo a permitir que sua educação lhes possibilitasse um preparo para as lutas domésticas, na vida habitual, conduzindo-as para uma vida de devoção e abnegada, forçando-lhes os espíritos em defesa de uma honra e dignidade femininas, como era esperado pela sociedade tradicional e conservadora da época.

A despeito desses modelos perpassados nas diversas instituições escolares no período, cabe-nos, ressalvar que a eles a mulher não se resignou e, em silêncio, rompeu dogmas e construiu para si outros percursos, que ainda nos cabe estudar, tomando em suas mãos a responsabilidade pelos seus destinos e a direção.

Referências

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível. São Paulo: UNESP, 1998.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo o século XX. *In:* ALMEIDA, Jane Soares de, SAVIANI, Dermeval; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIM, Vera Teresa (org.). **O legado educacional do Século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BACELLAR, Carlos. **Uso e mau uso dos arquivos**. *In:* PINSKY, Carla B. (org.). Fontes Históricas. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

CORRÊA FILHO, Virgílio. **Monografias cuiabanas**. Virgílio Corrêa Filho – Cuiabá: Instituto Histórico e Geográfico de Mato Grosso, 404 p.; 21cm – (Publicações avulsas).2002.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Economia doméstica**: ensino profissionalizante feminino no triângulo mineiro (Uberaba/MG – 1953-1997). Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

JUNG, Sandra Jung de Mattos. **Trabalhos de agulha e prendas domésticas**: educação feminina mato-grossense (1889 - 1910). 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2018.

LE GOFF, Jacques. A História Nova. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na Sala de Aula. *In:* DEL PRIORE, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil.** Carla Bassanezi. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Prendas e antiprendas**: uma escola de mulheres. UFRGS, RS, 1987.

PERROT, Michelle. As mulheres e os silêncios da história. Bauru, SP; EDUSC, 2005.

PERROT, Michelle. Minha história das mulheres. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUZA. Cleicinéia Oliveira de. **Entre o evangelho e o ensino rural**: educação feminina no Instituto Nossa Senhora do Calvário (Vale do Guaporé/Guajará-Mirim MT/RO 1933-1976). 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2017.

Fontes documentais

ADDOR, Alexandre Magno. O MATTO-GROSSO. 14 de setembro de 1919. p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=716189&pasta=ano%20191&pesq=neste%20gênero. Acesso em: 11 de julho de 2018.

ADDOR, Alexandre Magno. O MATTO-GROSSO. 21 de setembro de 1919. p. 2. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=716189&PagFis=3145&Pesq=e%20si%20instruimos. Acesso em: 11 de julho de 2018.

BLAGUE. **Dicionário online do dicionário informal**. 16 de setembro de 2009. Disponível em: https://www.dicionarioinformal.com.br/blague/. Acesso em: 04 de agosto 2018.

CORRÊA, Francisco de Aquino. **Mensagens Presidenciais do estado de Mato Grosso**. 7 de Setembro de 1919. p. 34. Disponível em: http://www.apps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso. Acesso em: 10 de abril 2018.

MURTINHO, Manoel José. **Mensagens Presidenciais do estado de Mato Grosso**. 13 de maio de 1895. p 10. Disponível em: http://wwwapps.crl.edu/brazil/provincial/mato_grosso . Acesso em: 4 de abril 2018.

REPUBLICANO, O. **Hemeroteca**. 18 de novembro de 1920. p. 1. Disponível em: http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/. Acesso em: 21 de junho 2018.

CAPÍTULO 15

PRETOS E PARDOS LETRADOS NA CIDADE DE CUIABÁ NOS OITOCENTOS

Paulo Sérgio Dutra

Introdução

A ideia desse texto é responder justamente ao objetivo principal do 2º Encontro de Jovens Pesquisadores das Regiões Centro-Oeste e Norte Brasileiras que propõe debater, divulgar e propiciar a partilha entre pesquisadoras e pesquisadores das regiões em destaque. Nesse sentido, escolheu-se para trazer a este evento científico uma síntese da construção da pesquisa em nossa tese de doutorado que desvelou o universo de pretos e pardos letrados na sociedade cuiabana no período correspondente entre 1850 e 1890.

A referida pesquisa foi realizada através do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense, entre agosto de 2013 e maio de 2017, assim sendo, o conjunto de dados quantitativos sobre pretos e pardos que sabiam ler e/ou haviam frequentado a escola, produzidos a partir de uma análise aprofundada do recenseamento de 1890 sobre a cidade de Cuiabá, referendados com dados encontrados nos periódicos de época, e ainda corroborados pelos Relatórios de Presidentes da Província de Mato Grosso, impulsionaram-me a procurar compreender em especifico o contingente de pretos e pardos que foram caracterizados como "sabe ler" e/ou "frequenta a escola" que, provavelmente, havia tido algum tipo de contato com as letras, nesta cidade, a partir da segunda metade do século XIX.

Desse modo, o objetivo da pesquisa foi de contribuir para a historiografia na compreensão de um universo de letrados de parcela significativa da população negra, por meio, principalmente, da análise das notícias veiculadas nos periódicos mato-grossenses, bem como a atuação de pessoas caracterizadas com pertencentes as categorias raciais denominadas de pretos e pardos conforme Peraro (2005) e que ocupavam diversas funções públicas no município de Cuiabá/MT, entre os anos de 1850 e 1890.

Destaca-se ainda que para discutir o papel do letramento na circulação da população de origem negra na sociedade oitocentista, neste espaço, o estudo elegeu a trajetória de oito sujeitos escolarizados, caracterizados como pretos e pardos, conforme o recenseamento de 1890, realizado na capital da província.

Por reconstituir a trajetória destes oito sujeitos, assinala-se que o estudo buscou contribuir com o conjunto de obras produzidas sobre o negro na historiografia da educação, a partir de um estudo concentrado em Mato Grosso, na região Centro Oeste. Desataca-se também, que intentouse desvendar os meandros da educação e profissionalização de matogrossenses, tendo pretos e pardos como foco, a partir dos anos de 1850, dando importância à compreensão da sociedade escravista, atentando para as relações entre livres, alforriados e escravizados na cidade de Cuiabá.

Ressalta-se ainda, que o estudo atende a um detalhe importante na historiografia de Mato Grosso no que corresponde à periodização. Assim, ao escolher o referido período aprofundou-se um "recuo temporal", diferente dos recortes indicados nos trabalhos já produzidos sobre o negro na historiografia da educação em Mato Grosso, e dá visibilidade à população de pretos e pardos escolarizados numa sociedade que os colocava em situações antagônicas, a de livres e a de escravizados.

O estudo expôs as tensões na sociedade cuiabana escravista, no que diz respeito à sua tessitura, além de enfocar o papel desempenhado por senhores, escravizados, e livres nos espaços sociais e políticos. Desse modo, antes de adentrar as questões metodológicas, abrimos espaço para discorrer sobre as categorias denominadas de brancos, pretos e pardos. Assinalamos que neste estudo, a utilização destas categorias, não possui conotação biológica, nesse sentido, buscamos compreender o significado da cor para aquele momento, sobretudo, como o conjunto de sujeitos que compunha a população brasileira era visto dentro destas categorias. Para tanto, iniciamos nossa digressão com Fonseca (2007). Nesse sentido, esse autor estudou a presença de pretos, pardas, crioulos e cabras nas escolas mineiras no século XIX, e trouxe à luz questões relacionadas às características da população mineira. A esse respeito, Fonseca observou, na construção de seu estudo, que o segmento da população denominada "brancos" foi definido sem maiores problemas, através da designação racial que a eles era dirigida e que, em geral, correspondia a um grupo de indivíduos com um fenótipo relativamente homogêneo. Portanto, não havia uma dificuldade em saber quem era realmente branco.

Em relação aos "escravizados", Fonseca salientou que estes eram caracterizados do ponto de vista das denominações, divididos em vários grupos, mas que foram reunidos a partir da condição de cativos, o que os colocava no mesmo plano social. (p. 115)

Quanto à população negra, Fonseca assinalou que quem não se

encontrava presa ao cativeiro pode ser reunida através da categoria de "negros livres", que também indicava uma experiência social em comum. Segundo o autor, isto não poderia ser feito sem estabelecer algumas considerações sobre "diferentes terminologias" que eram dirigidas a este grupo. Fonseca (2007) destacou, ainda, que nas listas que compuseram suas amostras, as designações em relação aos negros livres nunca foram inferiores a três, assim:

Nos distritos de Caeté, Passagem, São Gonçalo e São Bartolomeu encontramos os negros livres registrados através da tradicionalmente conhecida classificação de **pretos, pardos, e crioulos**. Em Bom Fim, Redondo e Cachoerira do Campo **encontramos estes três termos e ainda mais um outro, que se referia aos indivíduos que eram chamados cabras**. O restante das listas, prevalecem essas quatro categorias e acrescenta-se ainda a de **africano**. Portanto, de uma maneira geral, **aparecem no conjunto das listas nominativas as categorias de pretos, pardos, crioulos, cabras e africanos.** (FONSECA, 2007, p. 115, grifos meus).

O autor deixou claro que os termos preto e africano podem ser tomados como equivalentes, pois duas listas evidenciaram um número de pretos na condição de escravizados. Foi o caso da lista de Santa Luzia, em que o termo africano apareceu 455 vezes. Conforme Fonseca, a maioria dos indicados nesta lista era escravizada e apenas 28 foram registrados como livres. O mesmo foi apontado pelo autor em relação aos dados de Itaverava que indicava 246 indivíduos e apenas 37 eram livres. (p. 116). Segundo Fonseca (2007), a equivalência dos termos "preto e africano" é tradicionalmente assinalada pela historiografia, nesse sentido, destacou que, considerando o número de indivíduos que aparecem nas listas nominativas como escravizados, foi possível reconhecer a associação entre os termos. (Idem)

Outra situação assinalada pelo autor foi que o termo *crioulo* havia sido utilizado para diferenciar os negros nascidos no Brasil dos trazidos do Continente Africano. Em relação aos *pardos*, Fonseca destacou que este termo é o mais enigmático dentro do universo de denominações relativas ao século XIX. Nesse sentido, salienta-se que, a exemplo das indicações deste autor em Minas, em Mato Grosso, especificamente, na Cidade de Cuiabá os pardos também formaram o grupo com maior peso demográfico. Conforme Fonseca, embora haja uma tendência mais acentuada de entendimento que trate o termo pardo¹ como uma

¹ Conforme Mattos (2014, p. 17) o termo "pardo" foi inicialmente utilizado para designar a cor

celebração do processo de miscigenação e branqueamento, foi possível encontrar também em relação a eles componentes de natureza social. (p. 125)

A esse respeito, ao observar em Siqueira (2000, p. 53) os dados apresentados no mapa sobre o quantitativo da população livre, presente na Paróquia do Senhor Bom Jesus de Cuiabá, no recenseamento de 1872, assegura-se que, a partir dos números apresentados pela autora, é possível concordar com o olhar construído por Mattos (2009) sobre a "emergência de uma população livre de descendência africana" e "dissociada já por algumas gerações da experiência mais direta do cativeiro". Ressalta-se que este olhar pode ser aprofundado ao observar esta experiência em Mato Grosso, desde os tempos da Capitania e durante o período de Província, quando os dirigentes incentivaram, segundo Silva (1995), a união matrimonial entre não brancos no incremento do quantitativo populacional, durante a consolidação da ocupação do extremo oeste brasileiro. Retomando Siqueira (2000), destaca-se que 57,81%, em 1872, da população livre da capital mato-grossense era constituída por negros (pardos e pretos), se juntada à população composta por caboclos, elevaria para 59,99%.

Feito as considerações que correspondem à compreensão sobre o objetivo, e os conceitos utilizados na tese, no tópico a seguir, apresentaremos as questões concernentes a metodologia da pesquisa. Assim, a pesquisa empreendida na construção da tese caracterizou-se como pesquisa qualitativa-interpretativa, partindo de duas abordagens: em fontes primárias no escopo dos periódicos de época, e bibliográfica no que diz respeito aos aportes teóricos. Para sustentá-la, utilizou-se procedimentos metodológicos como: o estado da arte, e cruzamento de dados.

Conforme Martins (2004) é preciso esclarecer, antes de tudo, que as chamadas metodologias qualitativas privilegiam, de modo geral, a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais. Para a autora, realizando um exame intensivo dos dados, tanto em amplitude quanto em profundidade, os métodos qualitativos tratam as unidades sociais investigadas como totalidades que desafiam o pesquisador. Neste caso, Martins (2004) salienta que a preocupação básica do cientista social é a estreita aproximação dos dados, de fazê-los falar da forma mais completa possível,

mais clara de alguns escravos, especialmente sinalizando para a ascendência europeia de alguns deles, nesse sentido, a autora destacou que este termo ampliou sua significação quando se teve que dar conta de uma crescente população para a qual não mais era cabível a classificação de "preto" ou de "crioulo", na medida em que estas tendiam a congelar socialmente a condição de escravo ou ex-escravo.

abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la. Essa autora ainda destaca que "se há uma característica que constitui a marca dos métodos qualitativos ela é a flexibilidade, principalmente quanto às técnicas de coleta de dados, incorporando aquelas mais adequadas à observação que está sendo feita" (p 292-293).

Utilizou-se, também, na construção da tese o estado da arte. Assim, ressalta-se que, segundo Ferreira (2002), este oportuniza conhecer o conjunto de produções construído sobre determinada temática em um determinado período. Nesse sentido, para essa autora a metodologia do estado da arte pode ser definida como caráter bibliográfico, pois,

[...] elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (FERREIRA, 2002, p. 02).

Ferreira (2002) ainda destaca que muitos pesquisadores e pesquisadoras, são sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi realizado, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas desenvolvidas e de difícil acesso, de dar conta de determinado tema.

O negro na historiografia da educação em Mato Grosso

Na perspectiva de Ferreira (2002), empreendeu-se uma pesquisa utilizando o estado da arte para levantar produções que tinham em comum o negro na historiografia da educação em Mato Grosso nos sítios dos programas de Pós-Graduações², a saber: da Universidade Federal de Rondônia, da Universidade Federal de Mato Grosso, da Universidade Estadual de Mato Grosso, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, da Universidade Federal da Grande Dourados/MS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e da Universidade Católica Dom Bosco/MS.

Desse modo, conseguiu-se capitanear uma lista de dez trabalhos que contribuíram com a compreensão sobre os estudos que descortinam a temática do negro na historiografia da educação em Mato Grosso, no final do século XIX, e início do século XX. Destes, seis foram produzidos pelo projeto de pesquisa "História da Educação e Racismo na Primeira República (1889-1930)", desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa História da Educação e Memória da Universidade Federal de Mato Grosso. O recorte temporal dos trabalhos levantados trouxe seu inicio no ano de 1870 com a dissertação de Mary Diana da Silva Miranda intitulada: "Crianças negras na Instrução Pública em Cuiabá/MT (1870-1890)", e defendida em 2010 e os demais trouxeram experiências do período republicano.

Realizado o levantamento dos trabalhos que trataram da temática em questão, iniciou-se um levantamento detalhado do universo populacional destacando em primeiro lugar as categorias denominadas de brancos, pretos e pardos de acordo com Peraro (2005), sobre as freguesias de São Gonçalo de Pedro II e da Sé que formavam a parte urbana da cidade de Cuiabá no final do século XIX. Nesse sentido, o segundo destaque foi dado ao quesito "sabiam ler" e/ou "haviam frequentado a escola" levando em consideração estas categorias raciais, que revelou o universo de letrados.

² Os Programas de Pós-Graduações destas Universidades iniciaram suas atividades no final dos anos 1980 estão elencados de acordo com os anos de suas fundações. Sendo assim: Universidade Federal de Mato Grosso no ano de 1988, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul em convênio com a Unicamp no ano de 1988, Universidade Federal de Rondônia no ano de 2005, Universidade Federal da Grande Dourados no ano de 2007. Nas Universidades Estaduais foi possível encontrar o curso de mestrado em Educação na (UEMS) funcionado nos campi de Parnaíba (2011) e Campo Grande (2012), e na UNEMAT registrou-se as primeiras dissertações sendo defendidas em 2012, em relação a Universidade Católica Dom Bosco seu Programa de Pós-Graduação teve início em 1994.

Para construir as informações sobre as categorias denominadas de pretos, pardos e brancos, que pudessem revelar questões sobre o quantitativo de letrados, utilizou-se marcadores de texto com cores diferentes para poder separar numericamente a população destas categorias, indicando-se como desenho um retângulo. Seguiu-se observando o quantitativo dos que "sabiam ler" e/ou "haviam frequentado a escola" acrescentando um símbolo para cada um dos retângulos. Para juntar os caracterizados como sendo de "raça" parda, utilizou-se a cor laranja, para pretos a cor verde e para brancos a cor azul. Esse primeiro levantamento serviu como ponto central para a construção de 98 quadros que foram aglutinados às informações constantes nos periódicos de época, inventários e alguns dados colhidos na pesquisa bibliográfica³ e que ajudaram a compor o cerne da pesquisa no doutorado.

A esse respeito, impulsionado pelos dados coletados no recenseamento de 1890, realizou-se uma visita a Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro, quando fomos apresentados a Hemeroteca Digital da desta. Nesse sentido, destaca-se que este espaço que reúne coleções de periódicos de época existentes nas Províncias no período imperial e Estados no período Republicano. Desse modo, o primeiro contato com um periódico mato-grossense foi com "O Matto-Grosso". Naquele momento não se sabia a extensão e/ou importância que o periódico possuía no site da Hemeroteca, bem como descobriria meses depois um conjunto de 38 periódicos pertencentes a Província de Mato Grosso hospedados no referido site.

O aprofundamento na pesquisa na Hemeroteca da Biblioteca Nacional se deu entre março de 2015 e outubro do mesmo ano, na ocasião, salvou-se em pastas, uma quantidade considerável de edições dos periódicos encontrados. Assim sendo, observou-se que os jornais estavam disponibilizados por períodos de decênios, seguidos de um local, ou seja, uma respectiva província/estado e, consequentemente, os títulos dos jornais correspondentes àquele decênio.

Cada jornal encontrava-se circunscrito dentro de uma pasta que correspondia a um ano, ao clicar na pasta do referido ano apareciam as respectivas edições correspondentes ao jornal indicado (podia ser encontrada,

³ Nesse sentido, Paião (2006a) e (2006b), Siqueira (2000), Volpato (1997) contribuíram ao registrarem aspectos concernentes a historiografia e historiografia da educação em Mato Grosso com a passagem de diversos sujeitos que foram caracterizados com pardos na sociedade cuiabana daquela época. Conforme assinalou Paião (2006a), ao aludir sobre a instrução pública em Mato Grosso no final do século XIX, que a ampliação do magistério feminino não havia sido uma batalha que pudesse ser devotada somente aos presidentes daquela Província, estes puderam contar com o prestimoso auxílio do "médico pardo" Dormevil José dos Santos Malhado (1837-1902), que fora Diretor Geral da Instrução Pública entre os anos de 1880 a 1884.

na pasta, uma única edição ou a maior quantidade possível de edições referentes aquele ano). Cada edição normalmente era composta por quatro páginas, raramente aparecia uma edição com seis páginas. Foi possível encontrar também o suplemento, material correspondente a um grande quantitativo de conteúdos a ser noticiado e que não cabia dentro de quatro páginas, uma espécie de edição especial, que podia ser composta por duas ou até oito páginas. (DUTRA, 2017, p. 34)

Dos 38 títulos encontrados, centrou-se as atenções em A Imprensa de Cuyaba, O Matto-Grosso, A Situação, O Liberal, A Provincia de Matto-Grosso, A Gazeta Oficial do Estado de Mato Grosso, O Povo e O Porvir.

No contexto das informações, compreender os registros por meio destes jornais contribuiu para construção da trajetória de oito sujeitos, sendo: um jornalista, um tenente coronel, uma professora e cinco professores na tese de doutorado. A principio tínhamos apenas os dados sobre professores e professoras⁴ que haviam sidos caracterizados como pretos e/ou pardos no recenseamento de 1890. A esse respeito, destaca-se que os dados sobre "sabia ler" e/ou "frequentaram a escola" fruto da pesquisa feita no referido recenseamento, oportunizaram a compreensão de que o universo de pretos e pardos letrados ia além dos dados sobre professores, revelavam por outro lado um contingente de pretos e pardos inseridos em diversas profissões na sociedade cuiabana inclusive integrando a burocracia administrativa da província e do município.

Os jornais de época serviram de suporte para a construção do "fio de ariana", muito embora, a ponta do fio fosse desencadeada pelo recenseamento de 1890. Por outro lado, as edições, as datas, as seções e os conteúdos inseridos nestes foram primordiais para tecer o que conforme Ginzburg (1991) chamamos de "fio de ariana", assim diversas trajetórias foram construídas a partir das informações constantes em cada edição dos periódicos mato-grossenses veiculados entre 1859 e 1890. No tópico acima destacou-se a metodologia utilizada para a construção da tese, a seguir traçamos alguns aspectos a respeito dos teóricos utilizados para a construção do trabalho.

Para tratar dos principais aspectos teóricos relacionados à construção da pesquisa, assinala-se que se discutiu com base em contribuições de Assis (1988), o entendimento de como a escravidão esteve presente em Mato Grosso, principalmente, na produção dos espaços, especialmente, em atividades que

⁴ Gomes (2009) e Paião (2006a) construíram contribuições sobre professores e professoras negras no decorrer do século de XIX.

evolveram a mineração, pecuária, agricultura, e nas atividades extrativistas. Nesse sentido, o autor apresentou contribuições sobre a utilização da mão-de-obra do negro forro em Mato Grosso. Conforme o autor:

O negro na condição de escravo participava das atividades pecuárias como vaqueiro, nos criatórios de suínos e como curtidor de couro. Já o forro que não tinha condições para possuir criatório era encontrado quer trabalhando para as fazendas da Nação, quer trabalhando em fazendas de particulares em diversas funções. (ASSIS, 1988, p. 31).

Na mesma direção de Assis, encontramos Volpato (1997) que trouxe contribuições a pesquisa ao procurar pensar o cativo como ser humano no espaço de seu dia-a-dia, considerando que mesmo aquele que não fugia, não se suicidava, não participava de rebeliões, também lutava para ser uma pessoa. A autora contribuiu também com a construção de um olhar sobre as relações cotidianas de escravizados, forros e pobres na tessitura da cidade de Cuiabá.

Já Chalhoub (1990) trouxe contribuições, sobre as visões e versões sobre a escravidão para os escravizados, principalmente no que corresponde a necessidade de uma reinterpretação da lei de 28 de setembro de 1871 (a chamada Lei do Ventre Livre): em algumas de suas disposições mais importantes. Nesse sentido, foram os apontamentos deste autor sobre os processos cíveis e criminais que auxiliaram na construção de um entendimento sobre as dinâmicas vivenciadas na cidade de Cuiabá. Nessa mesma linha, ao compreender a importância dos processos cíveis e criminais no cotidiano de escravizados e escravizadas no decorrer dos oitocentos em Mato Grosso, ilustrou-se a construção da tese com as experiências das escravizadas Jacinhta em 1874⁵, e o de Ana Maria em 30 de junho do mesmo ano.

Siqueira (2000), Paião (2006a), e (2006b) e Castanha (2008) trouxeram contribuições sobre a instrução pública em Mato Grosso. Siqueira e Castanha construíram um olhar geral sobre a escola, a legislação, os dirigentes, métodos e a extensão da escola mato-grossense no período imperial como um todo apontando nuances sobre os números de alunos, a falta de professores, e os baixos ordenados. Quanto a Paião, esta trouxe um olhar sobre a participação das mulheres na instrução pública em Mato Grosso, sobretudo como professoras. Os dados e apontamentos construídos por estes autores contribuíram para o entendimento sobre a presença de pretos e pardos na escola mato-grossense, em especifico para a cidade de Cuiabá.

⁵ Ver O Liberal (24-07-1874, ano III, n.º 149, p. 02-03).

O negro na historiografia da educação em Mato Grosso é visto pelos trabalhos de Miranda (2010) e Gomes (2009). Miranda trouxe contribuições no que corresponde a compreensão da presença de crianças negras na escola cuiabana. Nesse sentido, esta autora constatou que o número de crianças negras frequentando as escolas públicas em Cuiabá era expressivo em relação ao número de crianças brancas, refutando a hipótese inicial de que a população negra sempre esteve a margem dos processos educacionais. Em sua pesquisa Miranda (2010) concluiu que não era vedada a entrada de crianças negras na escola em Mato Grosso, porém, o número destas fora da escola ainda era muito superior ao de crianças brancas. Durante as analises da documentação, a autora verificou registros de crianças negras que trabalhavam, o que levou-a, a acreditar ser este o motivo que afastavam as crianças negras da escola.

Gomes (2009) apresentou a trajetória da professora negra Bernardina Maria Elvira Rich na Primeira República. A esse respeito, a autora assinalou que a investigação partiu da localização, no acervo do Arquivo Público do Estado de Mato Grosso (MT), das provas realizadas por duas candidatas que prestaram o concurso público para o provimento de uma vaga no cargo de professora primária, em Cuiabá, em 1888, ano da Abolição da Escravatura no Brasil. Desse modo, Gomes ressaltou que Bernardina Rich, concorreu com apenas uma candidata que foi caracterizada conforme o recenseamento de 1890 como sendo de raça branca, e pertencia a uma família tradicional da capital mato-grossense. Segundo a autora, o resultado do concurso público foi divulgado em 1889, ano da Proclamação da República, este indicou a professora branca como primeira colocada, embora a comissão julgadora tivesse avaliado que ambas apresentavam iguais condições para o desempenho da função.

Neste tópico, evidenciou-se uma síntese das contribuições de parte dos aportes teóricos utilizados na construção da pesquisa. Nesse sentido, assinala-se que compreender as dinâmicas que moldaram a escravidão em Mato Grosso, a construção da escola mato-grossense, e os nuances registrados sobre a presença de crianças negras na escola cuiabana, bem como professores e/ou professoras da mesma cor ajudaram a compreender as dinâmicas que contribuíram na tessitura da história da educação no Brasil tendo a província de Mato Grosso como espaço, em especifico a cidade de Cuiabá. A seguir tomemos parte dos resultados

A esse respeito, destaca-se que à medida que, a pesquisa foi encaminhandose, os dados revelaram a extensão de letramento de pretos e pardos no universo populacional da cidade de Cuiabá, capital de Mato Grosso no final do século XIX⁶. Nesse sentido, na tese o ponto culminante foi a construção da trajetória de oito sujeitos⁷, a esse respeito, neste texto, ocupamo-nos em construir um olhar sobre aspectos quantitativos que foram produzidos ao longo da pesquisa. Sendo assim, as evidencias podem ser observadas na tabela a seguir. Desse modo, a partir dos dados levantados, é correto afirmar que a população negra superava numericamente a população dos caracterizados como brancos, no quantitativo daqueles que "sabiam ler" e/ou "haviam frequentado a escola". Observe:

Tabela 1 - Percentual da população branca e "negra" escolarizada na Freguesia da Sé segundo o Recenseamento de 1890.

N°	Brancos	%	Negra	%	Total	%
01	1.384	48,8	1.449	51,1	2.833	99,9

Fonte: Construção do autor a partir dos dados contidos no Recenseamento de 1890.

A esse respeito, destaca-se que o termo, superaram, utilizado para acentuar a diferença percentual entre brancos e negros na cidade de Cuiabá em relação aos que sabiam ler e/ou frequentavam a escola, enfatiza neste estudo as observações de Pinto (1992, p. 47), Cruz (2005, p. 30) e Fonseca (2007, p. 20) que assinalam que pesquisadores e pesquisadoras da historia da educação brasileira em diversos estudos e por muito tempo ignoraram a presença da população negra na escola brasileira na historiografia da educação.

Ressalta-se, que as análises sobre o número de "sabe ler" e/ou "frequenta a escola" apresentado no recenseamento, contribuiu para a construção de 12 quadros que versaram sobre as categorias raciais registradas por Peraro (2005), observando as faixas etárias de 21 a 39, e de 40 a 80 anos de idade. Destaca-se também que para cada uma destas faixas etárias, para além do quesito raça, buscou-se informações quantitativas sobre o quesito referente à "profissão".

⁶ Em primeiro lugar é importante destacar que o Recenseamento de 1890 proporcionou a construção diretamente de 44 dos 90 quadros. Assinala-se que estes somam a outros 25 que ratificam as informações do referido recenseamento ao cruzar com os dados encontrados em diversos periódicos mato-grossenses. Nesse sentido, para um melhor entendimento, sugerese observar Dutra (2017), que disponibilizou todo o material coletado na pesquisa no anexo localizado entre as páginas 386 e 452.

⁷ Ver o terceiro capítulo da tese de doutorado intitulada: Ao correr da pena: pretos e pardos letrados na cidade de Cuiabá/MT nos oitocentos, defendida em maio de 2017 por Paulo Sérgio Dutra, que apresenta a trajetória de Agostinho Lopes de Souza, Antônia Augusta Gaudie Ley, Antônio José Duarte, Antônio Pereira Catilina da Silva, Dormevil José dos Santos Malhado, Félix Benedicto de Miranda, Sebastião José da Costa Maricá e Thomé Ribeiro de Siqueira.

Assinala-se ainda, que estes quadros fortaleceram o argumento de uma superioridade demográfica negra no quesito escolarização na cidade de Cuiabá nos oitocentos.

Sobre as análises realizadas, destaca-se que o ponto alto na produção dos quadros, foi a constatação de um percentual de mulheres pardas⁸ que "sabiam ler" e/ou "haviam frequentado a escola" na Freguesia da Sé superando o percentual de homens pardos na faixa etária dos 21 a 39 anos em 51,4%, contra 48,5%. Observou-se também que quando olhamos para dentro das categorias raciais, assinala-se que podemos destacar aquilo que chamamos hoje de desigualdades raciais, nesse sentido, observou-se que para o grupo caracterizado como sendo de raça branca o percentual dos que "sabiam ler" e/ou "haviam frequentado a escola" era de 73,6, ao passo que para os caracterizados como sendo de raça parda esse percentual era de 37,3, e para os caracterizados como sendo de raça preta 17,6%.

Partindo do conjunto de dados produzidos na pesquisa foi possível identificar nominalmente alguns homens e mulheres que foram caracterizados como sendo de raças parda e preta no recenseamento de 1890. Desse modo, identificou-se também as profissões destes, o que nos impeliu a compreender e/ou construir suas trajetórias a partir de registros nos jornais de época da Província de Mato Grosso veiculados, entre os anos de 1850 e 1890. Assim, passou-se da radiografia dos dados contidos no recenseamento para os registros dos fatos cotidianos na província mato-grossense centrando as atenções para a cidade de Cuiabá naquele momento.

A respeito dos periódicos, assinala-se que estes contribuíram diretamente para a construção de 12 quadros presentes no corpo da tese e de outros 33 que ofereceram informações que auxiliaram no cruzamento de dados com o recenseamento de 1890. Salienta-se que estes quadros se encontram aglutinados na parte denominada anexo na referida tese.

É importante frisar o uso das categorias denominadas: raça, sabe ler, frequenta escola, idade e profissão no cruzamento de dados. Nesse sentido, para além da escolarização, data de nascimento, a realização do cruzamento de dados possibilitou descobrir a nomenclatura das profissões listadas no recenseamento de 1890. A esse respeito, ao deparar com o registro das nomeações, exonerações, e transferências de homens e mulheres nos periódicos de época, abriu-se uma porta para entendermos o nome da profissão dos sujeitos conforme o registro

⁸ Ver Dutra (2018) que apresentou um panorama sobre a presença de mulheres negras trabalhadoras escolarizadas em periódicos mato-grossenses nos oitocentos, sobretudo na cidade de Cuiabá.

realizado por Peraro (2005). Um exemplo disso é a profissão de empregado público registrada pela autora. Para melhor compreensão, ilustra-se com o caso de Boaventura José das Neves que foi apresentado em *O Liberal*² como Oficial Honorário e ao cruzar os dados, a profissão deste apareceu em Peraro como empregado público. Outro exemplo pode ser dado, com o caso de Luís Cassiano da Silva que no periódico teve sua profissão registrada como Tipógrafo e em Peraro (2005) em conformidade com o recenseamento foi listado como empregado público.

Desse modo, assinala-se que o registro do nome das profissões nos periódicos mato-grossenses contribuiu com a confirmação da hipótese que evidenciava que muitos dos caracterizados como pretos, pardos e/ou brancos integravam os grupos sociais de influencia, e diversos espaços que constituíam a cidade de Cuiabá no final do século XIX. Assim sendo, destaca-se que isto ficou evidente, na construção do quadro intitulado: "Lista dos cidadãos qualificados pela junta municipal do termo desta capital Freguesia da Sé – 1º Distrito desta cidade de Cuiabá, conforme o Decreto Legislativo n.º 2675 de 20 de outubro de 1875 e instruções de 12 de janeiro de 1876". Nesse sentido, a profissão e a renda foram dados decisivos para mostrar como pretos e pardos estavam imiscuídos nestes espaços. Desse modo, ilustramos com informações sobre três representantes das categorias raciais utilizadas no recenseamento de 1890, conforme Peraro. Observe:

- 1. Barão de Diamantino, branco, capitalista, 63 anos, renda de 20:000\$, elegível¹⁰, sabia ler;
- 2. Dormevil José dos Santos Malhado, pardo, médico, 42 anos, renda 3:000\$, elegível, sabia ler;
- 3. Agostinho da Silva Cuyabano, preta, negociante, 43 anos, renda 2: 000\$, elegível, sabia ler. (PERARO, 2005, p. 13).

Cabe lembrar que o Barão de Diamantino era um político influente e representava uma corrente política conservadora, da qual conforme Sena (2006), tornou-se o principal comandante na província, ocupando o cargo de Presidente da Província de Mato Grosso entre os anos de 1874 e 1875.

Dormevil José dos Santos Malhado dedicado médico, desde a Guerra do Paraguai, atuou como redator jornalístico, conforme descreveu *A Provincia*

⁹ O Liberal (04-07-1878, ano VII, n.º 358, p. 01-04),

¹⁰ Conforme informações de *O Liberal* (25-07-1878, ano VII, n.º 361, p. 03-04), aqueles que possuíssem uma renda equivalente a 200\$00 (duzentos reis) seriam apenas eleitores, aqueles que possuíssem uma renda acima de 400\$00 poderiam votar e candidatar-se.

de Matto-Grosso (03-04-1881, ano III, n.º 118, p.2), e em cargos como o de inspetor paroquial da Freguesia da Sé em 1876. Foi também abolicionista e assumiu a vice-presidência da Sociedade Emancipadora Mato-grossense em 1878, exerceu ainda o cargo de Diretor Geral de Instrução Pública em 1880, concomitante com o cargo de Deputado Provincial. Naquele momento, interrompeu por diversas vezes os trabalhos na Diretoria Geral de Instrução para participar das sessões da Assembleia Provincial em 1882, participou ainda de sociedades culturais como a Sociedade de Amor a Arte¹¹.

Agostinho Cuyabano além de "elegível", conforme *A Provincia de Matto-Grosso*, propôs a compra da "Travessa das Laranjeiras", sua petição foi a Câmara Municipal e lida na 1ª Sessão Ordinária do dia 17 de janeiro de 1881 (A PROVINCIA DE MATTO-GROSSO, 1881, p. 04).

Por fim, assinala-se que na parte que tratamos dos resultados, demonstrouse dados e informações que foram levantadas a partir das fontes e do cruzamento dos dados entre estas. Nesse sentido, o presente estudo trouxe para o centro do debate, as questões em torno do negro que em conformidade com o Recenseamento de 1890 "sabia ler" e/ou havia "frequentado a escola" no computo populacional da cidade de Cuiabá revelando a extensão dos letrados dentro das categorias de pretos e pardos.

Considerações

Encaminhando as considerações finais, assinala-se que sobre a temática abordada neste texto, a extensão do letramento da população negra na cidade de Cuiabá entre os anos de 1850 e 1890, observou-se que as fontes, quais sejam os periódicos mato-grossenses e o recenseamento de 1890 cumpriram na pesquisa o papel de sustentáculo, servindo como vertedouros de informações sobre o objeto pesquisado. Assinala-se que as categorias como raça, idade, profissão, estado civil, sabe ler, frequenta a escola registradas em Peraro (2005) em conformidade com o recenseamento fortaleceram a construção do fio de Ariana conforme destacou Ginzburg (1991) ao tratar de o nome e o como.

Tanto o recenseamento de 1890, quanto os periódicos ofereceram informações que contribuíram na construção de um quantitativo de quadros

¹¹ Conforme O Porvir (18-09-1877, ano I, n.º 07, p. 02), e ainda A Provincia de Matto Grosso de 13-07-1884, ano VI, nº 289, p.03, que em conformidade com a ata, Custodio Alves Ferreira havia proposto que "d"aquella data em diante inseptos do pagamento de jóias os sócios que havendo se retirado da sociedade nella quizessem ser novamente admittidos. O Snr. Vice Presidente pondo a discussão e a votos foi aprovada". (A PROVINCIA DE MATTO-GROSSO, 1884, p. 03).

presentes no corpo e no anexo da tese. Desse modo, o recenseamento proporcional construir 22 quadros que versavam sobre os que "sabia ler" e/ou "havia frequentado a escola". Os periódicos proporcionaram a construção de 45 quadros evidenciando percentuais que representassem as categorias raciais no referido recenseamento.

Ainda em relação aos periódicos, estes contribuíram com a construção de seis quadros que evidenciaram, desde o conteúdo programático ensinado nas escolas primárias representados por classes (leitura, escrita, Doutrina e Gramática), como dar ciência de que dezessete¹² cargos foram ocupados por treze pessoas, sendo dez delas conforme Peraro (2005) caracterizadas como pardas e três como pretas.

Ressalta-se que esses dados, tornam-se, substanciais, e fortalecem as pesquisas sobre o negro e instrução pública em Mato Grosso, abrindo caminhos para pesquisadores e pesquisadoras endereçarem seus passos, rumo ao um recuo no tempo ocupando os espaços concernentes ao período imperial e evidenciando de que forma brancos, pretos e pardos ombrearam na construção da escola mato-grossense bem como nas dinâmicas que a fortaleciam enquanto instituição responsável pela construção da nação.

Referências

A IMPRENSA DE CUYABÁ. Cuiabá, ano V, n. 233, p. 04, 05-07-1863. (Biblioteca Nacional) A Imprensa de Cuyaba.

A PROVINCIA DE MATTO-GROSSO. Cuiabá, ano I, n. 35, p. 03-04, 31-08-1879. (Biblioteca Nacional) A Provincia de Matto-Grosso.

A PROVINCIA DE MATTO-GROSSO. Cuiabá, ano III, n. 114, p. 04, 06-03-1881. (Biblioteca Nacional) A Provincia de Matto-Grosso.

A PROVINCIA DE MATTO-GROSSO. Cuiabá, ano III, n. 118, p. 02, 03-04-1881. (Biblioteca Nacional) A Provincia de Matto-Grosso.

A PROVINCIA DE MATTO-GROSSO. Cuiabá, ano VI, n. 289, p. 03, 13-07-1884. (Biblioteca Nacional) A Provincia de Matto-Grosso.

ASSIS, Edvaldo de. **Contribuição para o estudo do negro em Mato Grosso**. Cuiabá: UFMT/PROED, 1988.

¹² Ver Dutra (2017, p. 167) especificamente o Quadro 22 – Talentos e Virtudes – A lista de nomes de negros/negras que assumiram cargos públicos e/ou funções sociais, entre os anos de 1857 e 1890, na Província de Mato Grosso.

CASTANHA, André Paulo. **O ato adicional de 1834 e a instrução elementar no Império**: descentralização ou centralização? Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2008.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas de escravidão na corte. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CRUZ, Georgina Machado da. O canto nas escolas. **Revista do Ensino**, Belo Horizonte: Secretaria da Educação e Saúde Pública, ano IX, n. 110, p. 5-7, 1935.

CRUZ, Marileia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros *In:* ROMÃO, Jeruse. **A história da educação dos negros e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2005.

DUTRA, Paulo Sérgio. **Ao correr da pena**: pretos e pardos letrados na cidade de Cuiabá/MT nos oitocentos. 452 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, 2017.

DUTRA, Paulo Sérgio. A presença de mulheres negras trabalhadoras escolarizadas em periódicos mato-grossenses nos oitocentos. **Revista de Educação Pública**. Cuiabá, v. 27, n. 65/2, p. 675-692, maio/ago. 2018.

FERREIRA. Norma Sandra de Almeida. As Pesquisas Denominadas "Estado da Arte". **Educação & Sociedade,** ano XXIII, nº 79, Agosto/2002. Disponível em: http://www.scientificcircle.com/pt/89553/pesquisas-denominadas-estado-arte/. Acesso em 29 de abr. de 2014.

FONSECA, Marcus Vinicius. **Pretos, pardos, crioulos e cabras nas escolas mineiras do século XIX.** Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GINZBURG, Carlo. O nome e o como. Troca desigual e mercado historiográfico *In:* GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. **A micro-história e outros ensaios**. Tradução de António Narino. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; Lisboa: Difel, 1991. p. 169-178. cap. V.

GOMES, Nailza da Costa Barbosa. **Uma professora negra em Cuiabá na Primeira República**: limites e possibilidades. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia Qualitativa de Pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MIRANDA, Mary Diana da Silva. **Crianças negras na Instrução Pública em Cuiabá/MT (1870-1890)**, 2010. 81f. Dissertação (Mestrado em Educação) IE – Instituto de Educação da UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2010.

O LIBERAL. Cuiabá, ano III, n. 120, p. 01, 25-12-1873. (Biblioteca Nacional) O Liberal

O LIBERAL. Cuiabá, ano VII, n. 358, p. 01-04, 04-07-1878. (Biblioteca Nacional) O Liberal

O LIBERAL. Cuiabá, ano VII, n. 361, p. 03-04, 25-07-1878. (Biblioteca Nacional) O Liberal

O LIBERAL. Cuiabá, ano VII, n. 379, p. 03, 05-12-1878. (Biblioteca Nacional) O Liberal

O PORVIR. Cuiabá, ano I, n. 07, p. 02, 18-09-1877. (Biblioteca Nacional) O Porvir

PAIÁO, Ilza Dias. A casa-escola no cenário urbano de Cuiabá (1870-1890): limites, tensões e ambigüidades. *In:* SÁ, N. P.; SIQUEIRA, E. M.; REIS, R. M. **Instantes & memórias na história da educação**. (org.). Brasília, DF: Inep; Cuiabá: EdUFMT, 2006a.

PAIÃO, Ilza Dias. **Professoras de pena, papel e tinta: trabalho feminino entre representações e práticas de gênero em Mato Grosso (1870-1892).** 2006. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006b.

PERARO, Maria Adenir. (coord.). **Projeto levantamento de fontes censitárias**: o recenseamento de 1890 em Mato Grosso. Cuiabá, ago. 2002/jul. 2003. Agência Financiadora: PIBIC/CNPq/UFMT, 2005. 1 CD-ROM.

PINTO, Regina Pahim. **Raça e Educação**: uma articulação incipiente. *In:* Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 80, 1992.

SENA, Ernesto Cerveira da. Entre anarquizadores e pessoas de costumes – A dinâmica política e o ideário civilizatório em Mato Grosso (1834-1870). Tese (Doutorado) – Instituto de Humanidades, Universidade de Brasília, 2006.

SILVA, Jovam Vilela da. Mistura das Cores (Política de Povoamento e População na Capitania de Mato Grosso – Século XVIII). Cuiabá: Edufmt, 1995.

SIQUEIRA, Elizabeth Madureira. **Luzes e Sombras**: modernidade e educação em Mato Grosso (1870-1889). Cuiabá: INEP/COMPED/EdUFMT, 2000.

VOLPATO, Luiza Rios Ricci. **Cativos do sertão**: vida cotidiana e escravidão em Cuiabá em 1850-1888. São Paulo: Editora Marco Zero; Cuiabá, MT: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso, 1993.

SOBRE AUTORAS E AUTORES ORGANIZADORES

Paulo Sérgio Dutra

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato grosso, graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia. Professor Adjunto da Universidade Federal de Rondônia, leciona no Curso de Graduação em Pedagogia Licenciatura. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Relações Raciais e Migração e integra da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão da Educação nas Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e na América Latina – RECONAL-Edu. E-mail: paulodutra@unir.br

Tatiane Lebre Dias

Psicóloga (Universidade Católica Dom Bosco), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Doutora em Psicologia (Universidade Federal do Espírito Santo). Docente do Departamento de Psicologia e dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia (UFMT) e Educação (UFMT). Pesquisadora da Linha de Pesquisa Culturas Escolas e Linguagens e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Avaliação Psicológica. E-mail: tatianelebre@gmail.com

Suely Dulce de Castilho

Graduou-se em Letras na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), obteve seu título de mestre em Educação e Movimentos Sociais na mesma universidade e doutorou-se em Educação e Currículo na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente é professora adjunta do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação/IE/UFMT e do Programa de Pós-Graduação em Educação. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Quilombola GEPEQ/PPGE/UFMT. E-mail: castilho.suely@gmail.com

SOBRE AUTORAS E AUTORES

Ana Flávia Moreira Camargo

Graduada em Sistemas de Informação (2006), com experiência no Ensino Superior nas áreas de Sistemas de Informação, Pedagogia e Letras trabalhando as tecnologias educacionais. Mestra em Educação Escolar pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEE/Prof./UNIR). Pesquisadora integrante do Grupo Multidisciplinar em Educação e infância (EDUCA) e do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA). Tem suas pesquisas voltadas para o campo da Educação Infantil, especificamente a etapa de zero a três anos. E-mail: anaflcm@gmail.com

Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini

Doutora em Comunicação Social (UMESP) com Pós-Doutorado Júnior CNPq (UFMT). Docente da Universidade de Cuiabá (Unic) na Faculdade de Comunicação Social (FACS) e docente colaboradora no Mestrado em Ensino (Unic/IFMT). Possui experiência na elaboração de materiais e disciplinas EAD (graduação e pós-graduação) para outras IES. Desde o doutorado desenvolve pesquisas e publicações na área de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação e Ensino-aprendizagem, com ênfase em Dispositivos Móveis. Membro da Associação Brasileira de Educação a Distância - ABED desde 2017. E-mail: fonsecaanagraciela@gmail.com

Ana Luíza Artiaga Rodrigues da Motta

Doutora em Linguística. Professora do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso. Pesquisadora do Centro de Estudos da Linguagem/CEPEL e Líder de Grupo de Pesquisa/CNPq. Tem experiência em Teorias Linguísticas e em Análise de Discurso. Desenvolve pesquisas principalmente sobre discurso e cidade, políticas públicas, ecologia, língua e ensino, problematizando, pela Análise de Discurso a relação língua -discurso- ideologia. E-mail: analuizart@unemat.br

Cleicinéia Oliveira de Souza

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) Campus Cuiabá. Mestra em Educação pela UFMT/Campus Cuiabá. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR) Campus Ji-Paraná. Integra o Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG) UFMT. Atualmente tem se dedicado ao campo da História da Educação, especificadamente em leituras e pesquisas sobre os seguintes temas: história das instituições escolares, história da educação feminina, gênero, ensino rural. E-mail: cleicineiao.souza@gmail.com

Enerci Candido Gomes

Licenciada e Graduada em Ciências Sociais pela UNIRONDON, licenciada em História pela UFMT, Especialista em Coordenação Pedagógica pela UFMT, Mestranda em Ensino, Currículo e Saberes Docentes pela UNIC/IFMT. Funcionária Pública Estadual atuando na Docência e Coordenação Pedagógica na Escola Profa Adalgisa de Barros em Várzea Grande Mato Grosso. Atualmente pesquisa EJA, Educação de Jovens e Adultos na questão da Evasão Escolar do PPGEn UNIC/IFMT. E-mail: candidoenerci@yahoo.com.br

Epaminondas de Matos Magalhães

Doutor em Letras – Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Mestre em Estudos de Linguagem pela Universidade Federal de Mato Grosso e gradua em Letras – Língua Portuguesa, Inglesa e respectivas Literaturas pela mesma universidade. Realizou estágio de pós doutorado pela Universidade Estadual de Maringá pesquisando a produção Infantil em Mato Grosso. É docente do IFMT-Campus de Pontes e Lacerda. Docente no Mestrado em Ensino (IFMT/UNIC) e no PPGEL – UNEMAT/Tangará da Serra). E-mail: epaminondas.magalhaes@plc.ifmt.edu.br

Geovanna de Lourdes Alves Ramos

Doutora em Educação/Universidade Federal de Uberlândia/UFU, com período sanduíche na Universidade de Lisboa/Portugal. Mestre em História Social/UFU. Licenciatura e Bacharelado em História/UFU e Pedagoga/UNIUBE. Professora Adjunta I, do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Goiás/Regional Goiás/UFG. Coordenadora de Monitoria da Regional Goiás/UFG.

Membro da CAVI – Comissão de Avaliação Institucional/UFG. Membro do NDE/Núcleo Docente Estruturante do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Desenvolvo pesquisas na área da História da Educação. E-mail: geovanna_gigia@yahoo.com.br

Gonçalina Eva Almeida de Santana

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/PPGE/UFMT). Professora da Escola Estadual Quilombola Tereza Conceição Arruda de Mata-Cavalo. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Quilombola – GEPEQ/UFMT. E-mail: evaquilombola77@gmail.com

Heliane Braga Coelho

Mestranda na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG, na linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Maria Emília de Castro Rodrigues. É servidora da Secretaria da Educação de Goiás e do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás – IFG, Campus Inhumas. Participa do movimento social do Fórum Goiano de EJA na defesa da EJA/EPT, fundamentada nos princípios da educação popular, no vipes de educação inclusiva, gênero e raça. E-mail: heliane.coelho@ifg.edu.br

Joíra Aparecida Leite de Oliveira Amorim Martins

Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso, na Linha de Pesquisa Políticas Educacionais, com ênfase na Política de Internacionalização da Educação Superior Brasileira. Possuí Graduação em Secretariado Executivo, MBA em Gestão e Consultoria Empresarial e Especialização em Comportamento Humano nas Organizações. Atualmente é membro do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero. Servidora efetiva da Secretaria de Relações Internacionais na UFMT desde 2008, atuando no presente como Assessora de Parcerias Internacionais. E-mail: joira.martins@gmail.com

Josemir Almeida Barros

Pós-Doutor, Doutor e Mestre em Educação. Professor, Pesquisador e Extensionista do Departamento de Ciências da Educação (DECED). Integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEE/Prof.) e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE/MEDUC), ambos da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho (PVH). Historiador e Pedagogo. Integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) da UNIR, do Grupo de Pesquisa em História do Ensino Rural (GPHER) da UFU e do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG) da UFMT. Vice Coordenador da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu. Desenvolve pesquisas e estudos com financiamento do CNPq, CAPES e FAPERO sobre História e Historiografia da Educação com ênfase na escola rural, instituições escolares, políticas públicas, infâncias, entre outros. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2687-6575. E-mail: josemirbh@gmail.com

Juracy Machado Pacífico

Pós-doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/2010), Mestra em Psicologia Escolar pela Universidade de São Paulo (USP/2000) e graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR/1996). Atualmente é Professora Associada da Universidade Federal de Rondônia, atuando no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional (PPGEE/Prof.), do qual foi coordenadora. É integrante do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação e Infância (EDUCA) da UNIR. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0486-874X. E-mail: juracypacifico@unir.br

Kelsse Nathanielly Boffulin

Professora da rede pública estadual na Escola Estadual Wilson de Almeida. Graduada em Letras pela UNEMAT – Tangará da Serra e Mestre em Letras pela UNEMAT – Cáceres. Atualmente exerce a função de coordenadora pedagógica escolar, além de professora nos cursos a distância da UNEMAT, através da DEAD – Diretoria de Educação a Distância. Suas pesquisas científicas centram-se nos estudos da linguagem, por meio da teoria da Análise do Discurso francesa. E-mail: boffulin@gmail.com

Letícia Cristina de Oliveira

Graduanda do curso de pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso. Participa do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituição e Gênero – GPHEG. Bolsista no projeto de extensão, que se intitula Centro Memória Viva: Mulheres na Educação de Jovens e Adultos – EJA, com o objetivo de destacar as memórias das mulheres que estudaram nas escolas que Ofertam Educação de Jovens e Adultos em Cuiabá-MT. E-mail: leticia_oliveira9@hotmail.com

Marcia Machado de Lima

Doutora em Letras pela UNESP/Campus São José do Rio Preto. Professora Adjunta de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEE/Prof.) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Campus Porto Velho. Coordena a pesquisa Escola de Comunidade e Múltiplos Letramentos: as relações entre educação popular e espaço social. Coordena o Programa de Extensão Cartas do Rio a Rua. Grupo de Pesquisa Estudos Literários e Grupo de Pesquisa Diferença e Processos de Subjetivação na Amazônia. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2872-8066. E-mail: marcia.lima@unir.br

Maria Emília de Castro Rodrigues

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás, graduada em pedagogia pela mesma universidade. Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal de Goiás e tem experiência na área da Educação, com ênfase em Prática Docente e Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente em temas como: didática, estágio, educação de Jovens, educação popular e formação inicial e continuada de professores. E-mail: me.castrorodrigues@gmail.com

Maria das Graças Campos

Doutora em Políticas Públicas e Formação Humana pela UERJ/RJ, Mestre em Educação e Movimentos Sociais/UFMT, participa do Programa de Pós-Graduação em Ensino UNIC/IFMT. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Cuiabá. É integrante do grupo de pesquisa - LER - Laboratório Educação e República (UERJ-RJ).

Compõe a Comissão Científica do CIAIQ2019. Participa da pesquisa: Gênero, vida e ação: memórias de docentes que exerceram cargos eletivos nas esferas municipal, estadual e federal em Mato Grosso. UERJ/UNIC/UFMT. E-mail: mdgcampos@uol.com.br

Marinete Maria da Guia Campos Barros

Formada em Pedagogia pela Faculdade Cuiabana de Educação e Letras – FACEL, Especialista em Formação de Professores pela Universidade Católica Dom Bosco – UCDB e Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, atualmente mestranda em Ensino pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT)/UNIC, Brasil. Professora efetiva da rede Estadual de Educação – SEDUC e da rede Municipal de Várzea Grande- SMECEL. E-mail: marinetecampos@hotmail.com

Nilce Vieira Campos Ferreira

Pós-Doutora em Educação e Doutora em Educação pela Universidade de Uberlândia (UFU). Professora Adjunta da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)/Instituto de Educação (IE)/DTFE/Cuiabá/MT e do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE)/Cuiabá/MT. Coordenadora da Rede de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação das Regiões Centro-Oeste e Norte do Brasil e América Latina - RECONAL-Edu; do Centro Memória Viva do Instituto de Educação da UFMT/Cuiabá (CMVIE); do Grupo de Pesquisa e Estudos em História da Educação, Instituições e Gênero (GPHEG). Conselheira da Sección de Educação da Latin American Studies Association - LASA: Educación y Políticas Educativas en América Latina. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9165-0011. E-mail: nilcevieiraufmt@gmail.com

Renalto Ferreira Bina Junior

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Associação ampla IFMT-UNIC. Especialista em Docência do Ensino Superior pelo MC Educacional, graduado em Letras – Língua Portuguesa, Inglesa e Respectivas Literaturas pela UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso, Diretor do Fundo Municipal de Assistência Social na Prefeitura Municipal de São José dos Quatro Marcos. E-mail: renaltojunior_hand@hotmail.com

Renata Francisca Ferreira Lopes

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT (Cuiabá), linha de pesquisa: Culturas Escolares e Linguagens. Especialista em Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (FAEL). Licenciada em Letras Português/Inglês (UEG). Atualmente é professora de Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Literatura no IFMT, campus Barra do Garças, onde coordena projetos de pesquisa na área de Formação do Leitor e projetos de extensão de Incentivo à Leitura por meio da Arte Sequencial (HQs), e de conversação em Língua Inglesa. E-mail: renata.lopes@bag.ifmt.edu.br

Rose Jane Caldeira

Pesquisadora de Iniciação Científica- PIBIC/CNPq-UNIR. Licencianda em Pedagogia- Universidade Federal de Rondônia- Campus Porto Velho. Grupo de Pesquisa em Estudos Literários — CNPq/UNIR. E-mail: rose.csilva15@gmail.com

Silvana de Fátima dos Santos

Licenciada em Pedagogia, Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu, Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia (PPGE/UNIR). Doutoranda vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (PPGE/UNESP), Campus de Marília. Atuou na rede Municipal e Estadual de ensino como professora da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). É Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), lotada no Departamento de Apoio ao Ensino do Campus Ariquemes. Integrante do Grupo de Pesquisa Sociedade, Educação, Ciência e Tecnologia na Amazônia. Desenvolve pesquisas relacionadas às políticas públicas educacionais, ao ensino médio, educação profissional e educação do campo. ORCID: http://orcid.org/0000-0003-4811-1562. E-mail: silvanasantos.ped@gmail.com

Esta obra Educação, diversidades e tecnologias:
desafios históricos e contemporâneos nas regiões

Centro-Oeste e Norte do Brasil apresenta-se configurada em torno
de um conjunto de textos advindos de pesquisas e/ou experiências
investigativas de Pesquisadoras e Pesquisadores oriundos das Regiões
Centro- Oeste e Norte do Brasil, articulados a grupos de pesquisas
e redes que procuram desenvolver suas pesquisas que se voltam à
realidade dessas regiões. Nesse sentido, o livro congrega textos que
versam sobre uma série de temáticas, frutos de pesquisas realizadas
em diversos estados que compõem essas regiões.







ISBN: 978-65-87539-04-1





