

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O ENSINO DE BIOLOGIA EM UMA ESCOLA PRIVADA NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO-RO

^{1*}Josiane Santana Anselmo
¹Isabel Cristina S Aires
²Renato Abreu Lima

Resumo:

A pesquisa teve como objetivo analisar a relação das aulas de campo com o conteúdo formal de Biologia com os alunos do ensino médio de uma escola particular de Porto Velho-RO. O intuito da intervenção foi identificar elementos que indicassem mudanças da visão dos estudantes sobre o meio ambiente, bem como discutir a importância da saída de campo para o aprendizado dos mesmos. Após subsidiar os alunos com os conhecimentos básicos em sala de aula, foi realizada uma saída de campo no Batalhão da Polícia Ambiental (BPA), no município de Candeias do Jamari. No BPA, funciona o Centro de Recuperação de Animais Silvestres (CRAS) e o Centro Educação Ambiental (CEA) que realiza atividades de sensibilização e orientação ambiental. A partir da interação com os alunos, na temática ambiental, considerou-se que houve uma evolução significativa na forma que percebem o ambiente e sua influência no mesmo.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Percepção ambiental. Aula de campo.

Introdução

O ensino de Biologia, objetiva que, além de o aluno compreender os conceitos básicos das disciplinas, seja capaz de pensar independentemente, adquirir e avaliar informações, aplicando seus conhecimentos na vida diária (KRASILCHIK, 2008) e nas aulas, os alunos têm contato com a informação teórica, muitas vezes, não relacionando com situações cotidianas ou práticas.

Educação Ambiental é um tema amplamente debatido na atualidade, juntamente com a ideia de “sustentabilidade”. E para a garantia de uma relação sustentável da sociedade com o ambiente, o desenvolvimento de práticas de educação ambiental coloca-se como estratégia para a reversão de processos de degradação, assim como na construção de valores, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente.

¹ Acadêmica do curso de Ciências Biológicas – Faculdade São Lucas (*Email: josi_adliz@hotmail.com);

² Universidade Federal do Amazonas

As ideias a respeito da educação ambiental refletiram-se no Brasil, em uma maior extensão, durante a década de 80, quando a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 colocou como competência do poder público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para preservação do meio ambiente (GUERRA, 2000).

O trabalho de campo surge como um recurso importante para se compreender de forma mais ampla a relação existente entre o espaço vivido e as informações obtidas em sala de aula, fazendo com que o aluno possa ter um melhor aproveitamento do conteúdo aprendido em sala de aula, tendo como objetivo principal familiarizá-lo com os aspectos físicos e naturais e com as atividades humanas relacionadas ao uso da terra, percebendo assim a identidade do lugar ou da comunidade.

Nesse contexto, o aprendizado fica restrito às possíveis relações feitas pelos alunos devido à sua vivência pessoal, podendo provocar distorções nos conceitos científicos próprios da área de Biologia. As aulas de campo estimulam a participação do aluno, sendo assim, melhora o aproveitamento, permite a exploração de conteúdos conceituais e complementa assuntos já discutidos ou incentiva estudos posteriores (VIVEIRO & DINIZ, 2009).

Segundo Dourado (2006) o objetivo específico do trabalho é que o aluno fique em contato com o objeto de estudo. Dessa forma, a aula de campo é utilizada como enriquecimento das atividades realizadas em sala e geralmente ocorrem após uma prévia explicação. Há uma complexidade nas aulas de campo, uma vez que os alunos deparam-se com uma quantidade maior de fenômenos quando comparados a uma aula tradicional. Assim, se o aluno aprender sobre a dinâmica do ambiente, ele estará mais apto a decidir sobre problemas sociais e ambientais da sua realidade. Com isso, fica claro que as pessoas só cuidam e preservam aquilo que conhecem e além do trabalho de campo trazem enriquecimento didático para o aluno, também contribui para a educação enquanto cidadão (SENICIATO & CAVASSARI, 2004).

Sendo assim, a educação ambiental é relevante para o desenvolvimento da consciência ambiental e deve assumir um papel de destaque na educação formal. Isso porque é na escola, principalmente, no ensino fundamental e médio que se

podem observar os interesses dos alunos, quando se desenvolvem atividades que estimulam a participação tornando-os sujeitos ativos no processo (CHAPANI & CAVASSAN, 1997).

A educação ambiental busca soluções para os problemas ambientais, sendo um processo permanente e participativo, por isso, dentro do ensino formal ele tem um papel de destaque. Porém, o trabalho de consciência ambiental, deve ser realizado por meio de professores que a possuem. Nesse contexto, a escola é o local ideal para promover a consciência ambiental, já que às disciplinas são os recursos didáticos colocados ao alcance dos alunos (CAVALIERI, 2002).

Assim, as atividades de campo são valiosas para trabalhos de Educação Ambiental, além de ser uma importante ferramenta para o ensino de Ciências, pois possibilita aos alunos um contato direto com o ambiente, permitem a exploração da diversidade de conteúdos e motivam os alunos (BIZERRIL & FARIA, 2001).

O Batalhão de Polícia Ambiental (BPA) foi criado através do Convênio nº164/PGE/84, firmado entre o Instituto Brasileiro do Desenvolvimento Florestal (IBDF) e o Governo do Estado de Rondônia, com a interferência da PMRO, órgão encarregado de sua execução. Sediada no município de Candeias do Jamari há 27 anos a Polícia Florestal começou com um pequeno grupo, mas foi aumentando gradativamente, conforme os problemas na área ambiental iam aumentando. O cumprimento da lei é aplicado com eficácia e os policiais são devidamente capacitados para a função.

As visitas realizadas pelos estudantes nestes locais são muito importantes, pois permite que o aluno tenha conhecimento sobre as questões ambientais existentes nesta localidade, e as medidas cabíveis para solucionar ou remediar estas ações que impactam os espaços naturais existentes na região. Além de servir como um forte instrumento de Educação Ambiental e sensibilização para os alunos, uma vez que, o homem é o principal agente modificador do meio em que vive.

Nesse sentido, remete-se a importância de um trabalho orientado fora do espaço escolar em que o aluno possa realizar as conexões com o conteúdo formal, construindo o conhecimento científico. O objetivo do presente trabalho foi identificar

elementos que apresentem indicativos de mudanças na visão dos alunos sobre o meio ambiente, bem como discutir a importância da saída de campo para o aprendizado dos alunos.

Metodologia

A pesquisa foi realizada com 30 alunos, com idade entre 13 a 15 anos, matriculados à época do desenvolvimento da pesquisa, em Setembro de 2013, em turmas do ensino médio de uma escola privada em Porto Velho, no estado de Rondônia.

A partir de questionários realizados com intuito de verificar os conhecimentos sobre matemática ambiental, percebeu-se a necessidade da realização de atividade de campo. Foram abordadas situações que envolviam conhecimentos básicos, tais como bioma local, espécies exóticas e nativas, qual a importância da preservação ambiental e como se inserem no meio, biogeografia, ecossistemas terrestres brasileiros, componentes bióticos e abióticos de um ecossistema, formas de vida, biodiversidade, relações entre os seres vivos e adaptações dos seres vivos ao ambiente. Por meio da análise dos questionários, foram levantadas as dificuldades em relação ao meio que estava inserido. Sendo assim, optou-se por realizar uma aula de campo que envolvesse o maior número de conhecimentos a partir das dificuldades detectadas.

Antecedendo à aula de campo foi realizada uma discussão em sala de aula apresentando os elementos que foram tratados nos questionários, visando subsidiar aos estudantes em relação ao que seria abordado na aula. Essa atividade foi essencial para o desempenho dos estudantes na aquisição de conhecimentos e associações teórica e prática feita em campo. A saída foi realizada no Batalhão da Polícia Ambiental no município de Candeias de Jamari, que é uma região de relevante interesse para a conservação e preservação ambiental.

No local em questão, funciona o Centro de Recuperação de Animais Silvestres (CRAS) e o Centro Educação Ambiental (CEA) que realiza atividades de sensibilização e orientação ambiental. Esses locais foram escolhidos por trabalharem temáticas relacionadas à água, uso do solo, mata ciliar, biomas, sustentabilidade e preservação de nascentes.

A saída de campo iniciou com uma orientação geral no espaço do CEA atentando os alunos para o que seria realizado, dando a eles um roteiro da aula e abordando a concepção de meio ambiente. Foi feita a divisão dos alunos em quatro grupos que seguiram um roteiro similar, mas em sentidos opostos para não interferir nas explicações dos monitores do CEA com apresentação de alguns espaços delimitados, tais como: orientação direcionada seguida de uma visita à barragem, ecologia da paisagem e uma caminhada em uma trilha interpretativa com vegetação típica da Floresta Amazônica, bem como na utilização da bússola.

Resultados

Durante a aula de campo muitos alunos manifestaram os conhecimentos adquiridos tanto na aula prévia quanto conteúdos já trabalhados com o professor de Biologia. Porém, percebeu-se a dificuldade presente ao correlacionar teoria e prática. Essa dificuldade acredita-se que se deve ao fato de não ocorrer com frequência em atividades de campo e, portanto, não existir o hábito de observar e analisar o seu cotidiano e o espaço de seu entorno.

Com o fechamento da atividade proposta, foram desenvolvidas práticas no Laboratório de Biologia da escola, para refletir sobre os elementos naturais observados na saída e correlacioná-las com o conhecimento científico. Como por exemplo, ao realizar a prática de orientação de bússola dentro da mata, onde a intenção foi conhecer e saber para que serve cada item de uma bússola e suas funções quando alguém estiver perdido em uma mata fechada.

Trabalhar com os alunos nas aulas de campo significa criar estratégias para que eles percebam a relação existente entre o que ocorre dentro e fora de sala de aula. Significa disponibilizar elementos que lhe permitam o melhor entendimento, ajudando a compreensão e expansão do conhecimento, acreditando na importância da aula de campo como alternativa de ensino interdisciplinar. Além disso, a escola propõe durante o ano letivo algumas saídas previamente planejadas e embasadas nos conteúdos ou projetos estudados em sala de aula, propiciando ao educando ampliação e aquisição de novos conhecimentos através do encontro teórico com a prática.

Conforme relatos dos alunos, o ambiente no qual foram desenvolvidas as aulas agradou e muito os mesmos em dois sentidos: primeiro pela presença de elementos novos, como as árvores, as plantas nativas e a diversidade de animais silvestres, e segundo pelos aspectos revelados aos órgãos sensoriais, como o cheiro, a beleza, a cor, o canto dos pássaros e o vento.

Outro aspecto muito apontado pelos alunos como justificativa por terem gostado da aula de campo, foram às explicações dos monitores do Batalhão da Polícia Ambiental, bem como a forma como conduziram a aula. A segurança que os alunos sentiram nas pessoas que conduziam a aula deve-se ao fato de elas conhecerem bem tanto o local quanto o conteúdo que estava sendo desenvolvido.

O pressuposto de um ensino desta natureza suporta-se na ideia que a aprendizagem decorre de aspectos estritamente racionais, como a descrição, a quantificação e a qualificação abstrata da realidade, ao mesmo tempo em que atribui importância bem menor a aspectos subjetivos como as emoções e as sensações.

Ao entrarmos na trilha do BPA, pudemos notar a presença de diversos animais silvestres como o tatu (*Tolypentisticinctus*), onça-pintada (*Panthera onca*), arara vermelha (*Ara chloroptera*), quati (*Nasuanasua*) e capivara (*Hidrochoerushidrochoeris*), além disso, a presença de uma vegetação exuberante da Floresta Amazônica. Neste momento, aproveitamos para trabalhar a questão do desmatamento e as consequências disso ao meio ambiente, como a perda de solo e de sua produtividade. Muitos alunos demonstraram saber que os efeitos do desmatamento ocorre nas milhares florestas que existem em nosso país desrespeitando não só o local, mas sim a vida que ali existem. Mas não são apenas o clima e a biodiversidade que são afetados pelo desmatamento. Milhões de pessoas que vivem e dependem das florestas também são dramaticamente ameaçadas.

Discussão

Segundo Compiani & Gonçalves (1984) as práticas de campo, quanto ao seu papel didático, podem ser classificadas em: ilustrativas (mostrar ou reforçar os conceitos já vistos em sala de aula), indutivas (visam guiar sequencialmente os processos de observação e interpretação a partir de um problema dado),

motivadoras (visam despertar o interesse dos alunos para um dado problema ou aspecto a ser estudado), treinadoras (visam ao aprendizado sequencial de habilidades) e investigativas (propicia aos alunos resolver um determinado problema, ou formular um).

Percebe-se que o aluno sabe da importância da práxis, mas raramente isso é possibilitado no espaço escolar. A partir da interação com os estudantes do ensino fundamental, na temática ambiental, considera-se que houve uma evolução significativa na forma que percebem o ambiente e sua influência no mesmo. O estudo *in loco* de alguns conteúdos melhora o aprendizado pelo fato de colocar o aluno diretamente em contato com seu objeto de estudo.

Assim, realizar uma atividade de trabalho de campo no processo de ensino-aprendizagem na escola, buscando um conhecimento integrado e interdisciplinar caracteriza a formação do professor engajado em suas práticas pedagógicas e, ao mesmo tempo, objetiva construir nos alunos um contexto de cidadania e análise crítica sobre seu espaço de vivência e de construção.

Por isso cabe ao professor de Biologia informar o aluno sobre as questões ambientais que fazem parte da realidade do local que vai ser trabalhado, uma vez que o aluno só terá um maior esclarecimento das questões referentes ao que aprendeu em sala de aula quando este for a campo e observar na prática os conceitos que aprendeu em sala. Na experimentação, o aluno poderá colocar este conhecimento acumulado à disposição da conservação, por meio da Educação Ambiental.

Lopes & Allain (2002) lembram que a complexidade que envolve uma atividade de campo, onde os educandos se deparam com uma grande quantidade de fenômenos que ainda não compreendem, pode confundi-los na construção do conhecimento; lidar com esta complexidade requer o prévio estabelecimento de objetivos claros, além de um educador bem preparado. O professor “deve conhecer o produto e o processo que se dispõe a compartilhar com seus estudantes”. Sobretudo, os alunos devem saber que a saída não é apenas lazer, mas outra forma de aprender e conhecer lugares, novos ou não (CARVALHO, 1998).

Além disso, vários pesquisadores têm relatado que a aula de campo trouxe uma aprendizagem de conceitos maior que a aula teórica. Segundo Seniciato e Cavassan (2004), após uma aula de ecologia em um ecossistema terrestre natural, verificou-se aumento nas respostas consideradas corretas, mais próximas dos conceitos científicos.

O professor tem papel fundamental na realização da aula de campo, pois além de planejar toda a atividade, ele vai trabalhar como um mediador entre os conhecimentos existentes nos ambientes visitados e o estudante. Dependendo do local escolhido, se houver a disponibilização de guias ou monitores, o professor terá a função de acompanhar todo o processo, orientando os alunos e os auxiliando no que for preciso, de outra forma, o professor atuará como guia e mediador do processo de ensino-aprendizagem (MARANDINO et al., 2009).

Iniciativas de realização envolvendo atividades que diferenciem o cotidiano escolar têm sido relatadas como formas de levar o aluno a construção do próprio conhecimento que vem para contrapor a ideia tradicional de ensino por transmissão-recepção de informações. O construtivismo adota a ideia de que as concepções do indivíduo são formadas a partir da interação ativa deste com o mundo, sendo o conhecimento uma forma de construção humana (LIMA et al., 2004).

Vários são os teóricos que adotam essa forma de ver o processo de ensino aprendizagem. Entre eles, destaca-se David Ausubel (1918-2008) que desenvolveu a teoria da aprendizagem significativa. Esta enfatiza que o conhecimento só passa a ser significativo para o aluno à medida que a nova informação se liga àquilo que o aluno já sabe, ou seja, os chamados conceitos prévios (RIBEIRO & NUÑEZ, 2004).

Portanto, o trabalho de campo se caracteriza como uma ferramenta fundamental para o aluno, fazendo com que este tenha um maior conhecimento das questões ambientais que estão ao seu redor, contribuindo para que desenvolva uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações.

Conclusão

Com o desenvolvimento das aulas de campo em Biologia, conclui-se que, esse tipo de aula motiva os alunos a se interessarem e aprofundarem com assuntos vistos em sala de aula, principalmente aos da temática ambiental. Os alunos

executaram ativamente as atividades propostas, demonstrando serem sujeitos de sua aprendizagem, sendo capazes de transformar informação em conhecimento. Ficou evidente a preocupação dos alunos ao se depararem com as informações obtidas acerca da escassez da água, poluição e destruição da fauna e flora. Porém com medidas simples e eficazes poderiam solucionar tais atitudes, como por exemplo: realização de palestras educativas. Esperamos que este contato prático, os alunos consigam despertar o compromisso na questão ambiental, e que futuros trabalhos de iniciativa pública e privada sejam executados com fins educativos e ambientais com o intuito de preservar para as futuras gerações.

Agradecimentos

Aos estagiários e monitores do Batalhão da Polícia Ambiental de Rondônia que apoiaram e incentivaram esta pesquisa, bem como o corpo docente da escola.

Referências

BIZERRIL, M.X.A.; FARIA, D.S. Percepção de professores sobre a educação ambiental no ensino fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.82, n.2, p. 57-69, 2001.

CARVALHO, I.C.M. **Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e educação ambiental**. Brasília: IPÊ - Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1998. (Cadernos de Educação Ambiental).

CAVALIERE, A.M.V. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira? **Revista Educação e Sociedade**, v.38, n.81, p.34-48, 2002.

CHAPANI, D.T.; CAVASSAN, O. O estudo do meio como estratégia para o ensino de Ciências e educação ambiental. **Mimesis**, v.18, n.1, p.19-39, 1997.

COMPIANI, M.; GONÇALVES, P.W. Aspectos didáticos e metodológicos das atividades de campo em Geologia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOLOGIA, 33, 1984, Rio de Janeiro. **Anais...**Rio de Janeiro: SBG. 1984.

DOURADO, L. Concepções e práticas dos professores de Ciências Naturais relativas à implementação integrada do trabalho laboratorial e do trabalho de campo. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v.5, n.1, p.192-212, 2006.

GUERRA, M.F. Educação ambiental. **Informe Agropecuário**, v.21, n.202, p.54-56, 2000.

KRASILCHIK, M. **Práticas do Ensino de Biologia**. 4 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. 175p.

LIMA, A. A.; FILHO, J. P.; NUÑEZ, I. B. O construtivismo no ensino de ciências da natureza e matemática. *In*: NUÑEZ, ISAURO BELTRÁN RAMALHO, BETANIA LEITE. **Fundamentos do Ensino-Aprendizagem das Ciências Naturais e da Matemática**: O Novo Ensino Médio. Porto Alegre: Sulina, 2004.

LOPES, G.C.L.R.; ALLAIN, L.R. Lançando um olhar crítico sobre as saídas de campo em biologia através do relato de uma experiência. *In*: ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE BIOLOGIA, 8, 2002, São Paulo. **Anais...** São Paulo: FEUSP/USP. 2002.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, R. P.; NUÑEZ, I. B. A Aprendizagem Significativa e o Ensino de Ciências Naturais. *In*: NUÑEZ, I. B.; RAMALHO, B. L. **Fundamentos do Ensino-Aprendizagem das Ciências Naturais e da Matemática**: O Novo Ensino Médio. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Aulas de Campo em Ambientes Naturais e Aprendizagem em Ciências - Um Estudo com alunos do Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, v.10, n.1, p.133-147, 2004.

VIVEIRO, A.A.; DINIZ, R.E.S. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em Tela**, v.2, n.1, p.9-13, 2009.

MEMORIAL DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS NATURAIS

¹ *Cássia Marangoni Viviero
¹Elen Fonseca Façanha
²Renato Abreu Lima

Resumo

Esse trabalho teve como objetivo relatar a experiência de estagio supervisionado. A preparação de professores, nesta última década, passou por um processo de mudanças profundas, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2001. Tendo o estágio a finalidade de oportunizar o contato do futuro professor com a realidade do ensino, constituindo-se no espaço, por excelência, de vinculação entre a formação teórico - prática e a atuação docente nas salas de aula da escola básica. A metodologia consiste em uma pedagogia tradicional onde se tem abordagem teórica e prática foi possível observar, mais uma vez, a importância da aplicação da disciplina de estágio supervisionado em Ciências Naturais, favorecendo o desenvolvimento acadêmico prático para atuação profissional.

Palavras-chaves: Estagio. Escola. Ciências.

Introdução

Segundo Prosser & Trigweel (1999), a forma como o conhecimento é transmitido influencia a qualidade da educação e a atuação dos futuros profissionais no mercado. De maneira geral, as empresas esperam que seus profissionais sejam devidamente qualificados para o exercício de suas funções, contando com uma formação técnica abrangente e atual, em conformidade com as demandas do mercado (SOUZA & GUERRA, 2006).

Segundo a Resolução CNE/CP 2, de 19 de dezembro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior, a carga horária

¹Acadêmica do curso de Ciências Biológicas – Faculdade São Lucas (*E-mail: cassiaviveiros@gmail.com);

²Universidade Federal do Amazonas

destinada ao Estágio Curricular Supervisionado deve contemplar, no mínimo, 400 horas.

O curso de Ciências Biológicas da Faculdade São Lucas, cumpre essa Resolução. E por entender que a formação do professor deve ocorrer por meio do ensino, da pesquisa e, também, da extensão, o estágio supervisionado, assim tornando um ensino teórico e prático permitindo uma qualidade na formação de futuros docentes.

Portanto, o estágio tem por finalidade oportunizar o contato do futuro professor com a realidade do ensino, constituindo-se no espaço, por excelência, de vinculação entre a formação teórico - prática e a atuação docente nas salas de aula da escola básica. É uma atividade considerada necessária à formação do futuro professor, como parte de seu processo formativo e, principalmente, por se caracterizar como “um instrumento valioso para desenvolver a postura crítica e proporcionar o referencial teórico-prático necessário ao profissional que exigem os tempos atuais [...]” (ALMEIDA, 1994).

A preparação de professores, nesta última década, passou por um processo de mudanças profundas, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2001, levando a um amplo e inusitado processo de ressignificação da concepção de formação do professor para atuar na escola básica. A ênfase foi posta na formação prática do futuro professor ao propor sua inserção no futuro campo de atuação profissional desde o início do curso. E o estágio de ensino, componente curricular dessa dimensão prática de preparação profissional, teve sua carga horária redefinida para se adequar a essas alterações na formação dos professores em decorrência das mudanças propostas (FRANÇA & GARCIA, 2009).

A formação de docentes é influenciada por inúmeros fatores, e de acordo com sua complexidade, ocorre à constatação de que a educação de professores tem sido mais produtiva pelas influências da prática cotidiana que pode influir no repensar dos cursos de formação de professores (PICONEZ, 2006).

Tadif (2000) considera que há vários saberes como os disciplinares, curriculares, profissionais e experimentais que dão origem ao saber docente, sendo

que é através do saber da experiência que o professor se aproxima dos outros saberes. Portanto, a epistemologia da prática busca compreender a natureza desses saberes e sua relação com o trabalho docente.

O princípio básico da proposta de estágio é o da dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, de acordo com esta concepção, também se consideram inseparáveis as fases que compõem todo o processo de educação. Ao final das atividades de estágio, o licenciando deverá estar apto ao desenvolvimento de suas funções.

Com base importância da formação do docente, este documento visa relatar o estágio supervisionado III em Ciências Naturais, sendo uma disciplina da licenciatura. O estágio foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Getúlio Vargas, localizada na cidade de Porto Velho, Rondônia, ensino fundamental da escola na disciplina de Ciências Naturais.

Com base nos estudos de Huberman sobre a evolução da profissão docente, Silva (2006) sinaliza que o professor iniciante ainda guarda vínculos com a universidade, os quais vão se enfraquecendo ao longo da carreira. O estabelecimento desses vínculos é condição para a consolidação futura de uma capacidade de interlocução com os condicionantes da profissão, sem a qual pode permanecer uma visão idealizada e normativa sobre o contexto escolar, quando a formação inicial se dá centrada em experiências formativas exclusivamente acadêmicas (FERREIRA et al., 2003). Ainda vinculados à universidade, os professores em formação inicial constroem relações entre as diferentes dimensões vivenciadas na confluência entre elementos formativos dos cursos de licenciatura e os condicionantes da escola.

As vivências dos licenciandos nesse momento de sua formação encontram-se, em grande parte, expressas em relatórios redigidos por eles ao final de curso de licenciatura. Compreendendo os relatórios como documentos escritos que não representam simples relatos ou descrições objetivas da realidade existente, cujos sentidos necessitam ser mais profundamente explorados, utilizamos também depoimentos orais obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com ex-licenciandos, autores de alguns dos referidos relatórios (VILELA et al., 2006).

O elemento importante no processo de reflexão sobre a própria prática de ensino e estágio é o relatório. Segundo Freitas (1996), o relatório possibilita que essa reflexão se efetue de forma objetiva e científica, pois esse instrumento serve para expressar os problemas que surgirem, as questões que aparecem no cotidiano da escola e também os desafios do trabalho pedagógico durante o momento do estágio. A partir dos estudos apresentados, pode-se perceber que há várias formas de saberes docentes. Por isso é importante investigar o processo de formação do professor e sua relação com o estágio, já que o saber é constituído a partir do contexto vivenciado.

Metodologia

O presente trabalho foi realizado na escola Getúlio Vargas, localizada na cidade de Porto Velho, Rondônia, ocorrendo nos períodos de 30 de abril a 17 de maio do ano de 2013. As regentes em todas as turmas em sua primeira aula ministrada fizeram, primeiramente, um levantamento prévio de conhecimentos dos alunos e na segunda uma pequena revisão do assunto anterior juntamente com um novo levantamento de conhecimentos prévios dos alunos em cada classe.

As aulas foram realizadas nas turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental da escola na disciplina de Ciências Naturais, totalizando com dezesseis aulas dadas. Foi totalizada em 16 h/a distribuídos do 6º ao 9º ano.

Resultados

Para o 6º ano foram ministradas cinco aulas, os assuntos abordados foram as estruturas da terra e os tipos de solo, sendo que na primeira aula a explanação referiu-se as estruturas, rochas, minerais da terra finalizando com um exercício de pesquisa para casa, na segunda aula tivemos a correção desses exercícios, e explicação sobre os tipos de solo, importante ressaltar que para cada assunto foram passados aos alunos conceitos do conteúdo, e por fim a dinâmica como exercício de fixação de todo assunto trabalhado. A dinâmica utilizada nesta turma foi a de perguntas no balão, onde as acadêmicas fizeram dez perguntas sobre o conteúdo trabalhado com os alunos e colocaram cada pergunta dentro de uma bexiga, encheram-nas um pouco e pregaram com fita adesiva as bexigas no quadro. Separou-se a turma em dois grandes grupos 'A e B', cada qual escolhia um

participante para estourar o balão. Os alunos, após estourar o balão, tinham quinze segundos para, juntamente com os demais colegas do seu grupo, responderem a questão, se acaso excedesse o tempo o outro grupo teria direito a respondê-la. Os alunos se divertiram e se empenharam na atividade proposta. Após o término da dinâmica a aula ministrada pelas acadêmicas foi encerrada.

No 7º ano o assunto trabalhado foi os vertebrados, crescimento e reprodução, na primeira aula trabalhou-se com os alunos os vertebrados, fazendo leitura compartilhada no livro e explicações do assunto, para finalizar a aula as regentes passaram um exercício para casa, neste os alunos deveriam desenhar um ser humano e um outro vertebrado e diferenciá-los. Na segunda aula corrigiu-se o exercício passado, e continuou-se a aula com o assunto de crescimento e reprodução, a aula foi desenvolvida com explicações envolvendo o dia-a-dia dos alunos, explanando o conteúdo com a ajuda do livro e utilizando o quadro branco, para término da aula foram passados exercícios para fixação do conteúdo aos alunos, através de perguntas formuladas pelas regentes. As aulas também foram divididas em turmas “A e B” sendo duas aulas para cada turma.

No 8º ano trabalhou-se com a habitação da Terra e evolução, na primeira aula foi visto a tabela geológica e os primeiros seres que habitaram a Terra através de leitura compartilhada em sala, explicações e exemplos aos alunos, ao fim da aula foi passado um exercício como forma de fixação aos alunos, este sendo uma pesquisa sobre a tabela geológica, para os alunos trazerem na aula seguinte. Na aula seguinte, corrigiram-se as atividades dos alunos passada anteriormente, e seguimos com o restante do planejamento. Assim, para se tratar de evolução, as regentes explanaram sobre as duas principais teorias sobre o assunto, a teoria de Lamarck e a teoria de Darwin. Os exemplos para melhor entendimento dos alunos foram os mais variados e conhecidos de acordo com cada teoria e ainda para tornar a aula um pouco mais divertida, foi passado um exemplo da “evolução da calcinha”, de modo que as acadêmicas desenharam diferentes calcinhas de acordo com o passar dos anos relacionando o desenvolver da moda feminina as teorias trabalhadas. Como término de aula e exercício de aprendizagem, as acadêmicas pediram que os alunos se dividissem em 3 grupos, o que deixou em torno de 5/6 alunos por grupo, em seguida distribuíram uma cartolina por grupo e um pincel atômico, e por fim a missão, que seria usar a criatividade para desenharem a evolução de algum objeto,

assim como usado com o exemplo citado das calcinhas das regentes. Os Alunos tiveram 10 minutos para desenvolverem seu trabalho e criatividade, depois de feito, o grupo foi até a frente da sala e explicou o que tinham feito. Ressaltando que o planejamento para esse ano também foi feito para turmas “A e B”.

Para o 9º ano o assunto trabalhado foi à combustão, para desenvolvê-la as regentes, em sua primeira aula realizaram uma experiência sobre o tema, assim dividindo a sala em grupo, as regentes entregaram uma vela, um pires e um copo pra cada grupo, em seguida passaram pregando as velas no pires e colocando um pouco de água, após passou-se as informações necessárias para que os alunos pudessem realizar a experiência e assim, as regentes passaram acendendo as velas. Com as velas acessas os grupos tiveram que emborcar o copo sobre a vela e observar o que aconteceria, relatando o acontecido em forma de resumo. Como a experiência é simples e rápida, e também para melhor visualização dos alunos foram, várias vezes repetidas o processo. Na segunda aula, os grupos, cada um, foram até a frente da sala e transpôs aos demais colegas de classe o que observaram após a apresentação dos grupos as regentes corroborou acrescentando a informação do ocorrido na experiência. Em seguida prosseguiu-se a aula, revisou-se como ocorre à combustão e seus principais compostos para a realização da combustão, formas de propagação e quais os melhores extintores a serem utilizados para cada tipo de incêndio. Para fixação do conteúdo trabalhado as regentes realizaram a dinâmica do passa e repassa, onde os alunos ainda em grupo, em sua vez teriam que responder as questões elaboradas pelas regentes e se acaso não soubessem responder dentro do tempo estipulado, era passado o direito de responder ao grupo seguinte.

A nossa participação nestas aulas teórica - prática foi salutar para o nosso conhecimento, pois dessa forma em estágio foi permitido a execução do nosso saber já adquirido em sala de aula. A vivência na escola nós permitiu acrescentar um saber diferenciado, pois dessa forma tivemos e aprendemos a lidar com o ensino e aprendizagem em si, desfrutando de sua complexidade. Dessa forma, foi crucial a vivencia com o ensino e sua realidade para nós sentirmos seguros e por fim preparados para sairmos do âmbito da nossa formação preparados e formados como docentes.

Os alunos relataram que tiveram dúvidas na aula teórica mesmo com a explicação e assimilação que foi feita no decorrer. Porém, quando foi aplicada a atividade prática, os alunos conseguiram assimilar melhor o conteúdo, facilitando assim, o ensino-aprendizagem.

Acreditamos que as aulas práticas não são apenas uma forma de constatar a teoria explicada na sala de aula pelo professor. O tipo de aula que permite discussões e análise de um problema, que o aluno tente explicar o que aconteceu da maneira que mais lhe faça sentido, mas levando em consideração a forma como se faz ciência.

A consequência disso é que o aluno, além de compreender fatos do cotidiano, pode adquirir novos conhecimentos relacionados à ciência.

Discussão

Nunes (2004) considera a escola como um espaço de produção do saber. Desse modo, através da prática docente é possível que o profissional consiga produzir saberes através da experiência em sala de aula.

Dessa forma enfatizando, importância do ensino-aprendizado teórico-prático na escola com os resultados obtidos no trabalho.

Assim como relata Mendonça (2013) a experiência vivida no estágio supervisionado faz com que possamos perceber a importância de se formar um profissional qualificado, com domínio de conteúdo, e capaz de trabalhar com as diferenças existentes no meio de trabalho, seja este uma sala de aula, uma escola como um todo, ou mesmo a sociedade de forma geral, funcionando como uma forma de inclusão dos estudantes universitários à realidade e vivência de uma escola. Sendo de fundamental importância para a formação do novo professor que está sendo formado.

França e Garcia (2009) relatam, em seu artigo, que a discussão sobre os estágios de ensino atualmente têm mostrado novas perspectivas para a realização desse componente curricular, trazendo novas propostas de realização, novas

abordagens. É necessário que haja maior envolvimento entre todos os atores envolvidos com essa atividade. Assim como Candau (1984), o qual afirma que é preciso que o educador de uma forma crítica desenvolva uma prática educativa em conjunto com os alunos e os outros membros que participam do processo de educação.

“Pode-se perceber que ainda é forte a presença do ensino tradicional nas salas de aula, considerada como técnica de ensino padrão da Pedagogia Tradicional” (LOPES, 2006, p. 37). Assim, na maioria das aulas observadas foi percebido que prevalece a transmissão de noções e conteúdos pelo professor.

Lima e Vasconcelos (2006) comentam que “[...] um desafio imposto ao professor é aplicar práticas pedagógicas acompanhadas de práticas conceituais; ou seja, relacionar os conceitos à realidade do aluno, dando significado e importância ao assunto apresentado”.

Ambos os trabalhos, mostrando que a teoria e prática devem andar juntas para melhoramento do ensino aos alunos, além de possibilitar ao corpo docente e estudantil da escola maneiras e técnicas diferentes para maiores interesses dos alunos na aula.

Sabe-se, assim, que a motivação deve partir do aluno, mas o professor e a escola precisam oferecer subsídios para que isso aconteça (KNÜPPE, 2006). Pode-se ser citada como subsídio em primeiro lugar a aproximação dos conteúdos escolares com a realidade dos alunos, pois muitas vezes são discutidos assuntos em sala de aula, que o discente desconhece. Por essa razão, Knüppe (2006) considera que explicar um conteúdo através de uma abordagem diferente e utilizar outras técnicas de ensino pode auxiliar na motivação dos alunos.

Conclusão

Na realização deste trabalho foi possível observar, mais uma vez, a importância da aplicação da disciplina de estágio supervisionado em Ciências Naturais, favorecendo o desenvolvimento acadêmico prático para atuação profissional de futuros docentes assim, portanto tento o melhoramento educacional,

pois o profissional formado saindo qualificado e preparado para diverso tipo de ambientes escolares.

Referências

ALMEIDA, J. S. **Estágio Supervisionado em Prática de Ensino – relevância para a formação ou mera atividade curricular?** Revista ANDE, ano 13, nº. 20, p. 39-42, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 24/novembro/2013.

CANAU, V. M. (Org.). **A didática em questão.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FERREIRA, M.S.; VILELA, M.L. & SELLES, S.E. Formação docente em ciências biológicas: estabelecendo relações entre a prática de ensino e o contexto escolar. In: SELLES, S.E. & FERREIRA, M.S. (Orgs.) **Formação docente em ciências: memórias e práticas.** Niterói, RJ. EdUFF: 29-46. 2003

FRANÇA, D. de S.; GARCIA, E. S. **Formação de professores: um relato de experiência sobre os estágios de ensino no curso de pedagogia.** IX congresso nacional da educação (EDUCERE) – III encontro sul americano psicopedagogia. - PUCPR. MS, 2009.

FREITAS, H. C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas, SP: Papirus, p. 30-105. 1996.

KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental. Editora UFPR. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 277-290, 2006.

LIMA, K. E. C.; VASCONCELOS, S. D. **Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife.** Ensaio: aval. pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 397-412, jul./set. 2006.

LOPES, L. P. M. **Sexualidades em sala de aula: Discurso, desejo e teoria Queer.** In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. (Orgs). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e Práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, p. 125 a 148, 2008.

MENDONÇA, L. S. **Relatório final de estágio supervisionado de licenciatura em geografia: uma visão sobre a formação de um novo professor.** Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 4, n. 6, p. 149-161, jan./jun. 2013.

NUNES, C. M. F. **O saber da experiência de professores de séries iniciais: condições de produção e formas de manifestação.** Tese (doutorado). Departamento Revista de Educação, Rio de Janeiro: PUC-Rio. 2004.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática**

de ensino e o estágio supervisionado. 12. ed. Campinas, SP.: Papirus, p. 13- 63, 2006.

PROSSER, M.; TRIGWEEL, K. ***Understanding learning and teaching: the experience in higher education.*** Philadelphia: Open University Press, 1999.

SOUZA, A. A.; GUERRA, M. **Análise dos Métodos de Ensino Utilizados nas Disciplinas de Sistemas de Informações nos Cursos de Graduação em Administração e Ciências Contábeis.** VI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2006. *Anais...*, Blumenau, 2006.

SILVA, L.F.B. **De aluno a professor de Biologia: um estudo das primeiras experiências docentes.** Niterói, UFF. [Monografia de conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas]. 130 p. 2006.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, RJ: PUC. nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

VILELA, M.L., AYRES, A.C.M. & SELLES, S.E. A constituição de coletividades docentes como possibilidade formativa na Prática de Ensino de Ciências Biológicas. In: **Anais do XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** [Cd-Rom]. UFPE. Recife, 2006.

A IMPORTÂNCIA DE AULAS PRÁTICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM EM BIOLOGIA - UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

¹ *Aline Souza Fonseca
¹ Jéssica Silva Félix Bastos
²Renato Abreu Lima

Resumo

Este trabalho discute a contribuição das aulas de Biologia com o intuito de relacionar a importância das aulas práticas na motivação dos alunos em um contexto educativo utilizando o tema de plantas medicinais em uma escola privada de Porto Velho-RO. A utilização de plantas medicinais como método de cura das enfermidades é tão antigo quanto à espécie humana e trabalhar com aulas práticas estimula o aprendizado do aluno e faz com que o mesmo obtenha maior interesse pelo assunto trabalhado além da difusão do conhecimento sobre a utilização de plantas medicinais para o tratamento de certas enfermidades e sobre uma alimentação mais saudável. Utilizou-se sementes de plantas com propriedades medicinais, condimentares ou aromáticas relatadas pelos alunos a partir de um questionário aplicado previamente com os mesmos. A partir desse levantamento, seguiu-se com uma palestra para corroborar com o conhecimento científico e o popular, para posteriormente, fazer o plantio das sementes em laboratório e depois semeá-las em campo com finalidade de construir uma horta em um espaço aberto na escola. Os resultados demonstraram que os alunos apresentaram grande interesse pela aplicação do projeto aplicado desde a implantação e na construção da horta.

Palavras-chave: botânica; escola; currículo.

Introdução

A Botânica é um dos tópicos abordados nas aulas de Ciências, que tem sido tratado com falta de interesse pelos alunos (OLIVEIRA, 2002) provavelmente pela carência de atrativos didáticos e pedagógicos e por conter muitos termos específicos. De acordo com Possobom (2002), os experimentos despertam a motivação e o interesse dos alunos pelo saber, facilitam a compreensão de fenômenos naturais e de concepções científicas. Sendo assim, a aprendizagem dos

¹Acadêmica do curso de Ciências Biológicas, Faculdade São Lucas, Porto Velho-RO; *E-mail: alayne_92@hotmail.com

³Universidade Federal do Amazonas Manaus-AM

conteúdos de Botânica exige atividades práticas que permitam aos alunos vivenciar os conteúdos teóricos previamente trabalhados de forma contextualizada (KRASILCHIK, 2005).

A utilização de plantas medicinais é praticada desde o início da civilização como recurso terapêutico para a cura de moléstias. Tendo como único método de tratamento de enfermidades por povos antigos como gregos, egípcios, assírios, romanos e hebreus as plantas com propriedades medicinais acabou tendo seu conhecimento disseminado entre os demais povos e com isso até hoje são utilizadas pelas populações que buscam métodos alternativos para o tratamento e cura de doenças ou até mesmo por ser o único método mais acessível por determinadas populações que não tem acesso a redes de saúde ou não possuem recursos financeiros para tratamentos de saúde. Estudos etnobotânicos evidenciam um grande acervo de plantas medicinais com princípios ativos de conhecimento e uso popular e com isso a medicina popular vem ganhando cada vez mais espaço na vida daqueles que se preocupam e buscam uma alimentação e uma vida mais saudável utilizando-se das plantas para isso.

No início da década de 1990, a Organização Mundial de Saúde (OMS) divulgou que 65 a 80% da população dos países em desenvolvimento dependiam das plantas medicinais como única forma de acesso aos cuidados básicos de saúde. Numerosas etapas marcaram a evolução da arte de curar, porém, torna-se difícil delimitá-las com exatidão, já que a medicina esteve por muito tempo associada a práticas mágicas, místicas e ritualísticas. Consideradas ou não seres espirituais, as plantas, por suas propriedades terapêuticas ou tóxicas, adquiriram fundamental importância na medicina popular (MARTINS, 2003).

Muitos estudos científicos suportam e confirmam a eficácia e a segurança do uso terapêutico de determinadas plantas medicinais (YUNES & FILHO, 2001). Por outro lado, todas as plantas devem ser consideradas, em princípio, como perigosas, mesmo aquelas com que o homem parece particularmente familiarizado (SARL, 1983). Os prováveis efeitos tóxicos de muitas das plantas ainda são ignorados. Na medida do possível, devem-se utilizar aquelas cujos efeitos sejam bem conhecidos, com dosagens moderadas e bem determinadas, evitando-se os excessos (MARTINS, 2003).

É indiscutível a necessidade de se resgatar o conhecimento empírico a respeito da utilização das plantas medicinais para cura de inúmeras doenças, já que essa prática representa um dos principais recursos terapêuticos de muitas comunidades e grupos étnicos (LEITE et al., 2010). Assuntos como plantas medicinais e potencial medicinal das frutas e legumes, são essenciais para serem trabalhados nas escolas, pois instruem os alunos a se alimentarem de forma adequada e a saberem o que estão ingerindo de fato, levemos em consideração ainda como nossos jovens se alimentam mal, viciados em guloseimas com alto teor calórico se tornam vítimas de doenças como a obesidade. Trabalhar com projetos pedagógicos nas escolas é de suma importância para a melhoria do aprendizado dos alunos, pois os mesmos têm a oportunidade de pensar criticamente a respeito de determinado assunto que veem em sala de aula com métodos padronizados e superficiais, ou seja, o aluno vivencia o que estudou na teoria.

Os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 1999) incentivam a formação de alunos críticos e capazes de raciocinar cientificamente com autonomia. Para que ocorra tal evolução, as aulas práticas são essenciais, e esses mesmos textos incentivam também a utilização de novas tecnologias disponíveis, a fim de facilitar a compreensão dos conteúdos e de fazer desenvolver nos alunos as capacidades do saber fazer experimental (PIOCHON, 2002).

Nos últimos vinte anos, várias pesquisas tentaram aperfeiçoar o ensino de biologia em relação à evolução dos conteúdos e da tecnologia. Esta constatação é confirmada pela implantação dos PCNEM, em 1999, em todo o território nacional. Esses parâmetros sugerem que o ensino da biologia seja fundamentado sobre o raciocínio científico e o procedimento experimental. Assim, o aluno é levado a aprender a apreender dados, bem como outros procedimentos para desenvolver seu espírito crítico o senso de investigação (PIOCHON, 2002).

A respeito da importância do ensino experimental, Piochon (2002) apontou que as aulas práticas são decisivas para o aprendizado das Ciências, salientando que elas contribuem nos procedimentos da formação científica, como a observação, a manipulação e a construção de modelos, entre outros. Esta realidade estranha e desconhecida ao estudante, que pela primeira vez entra em contato com um estudo mais aprofundado e interessante, pode ocasionar dificuldades ou até mesmo

frustrações em relação à construção de seu conhecimento, se o professor não estiver preparado para administrar a diversidade existente na classe.

As aulas práticas devem permitir ao estudante observar, vivenciar e discutir um conjunto de experimentos, fenômenos biológicos, físico-químicos. Este momento privilegiado no ensino médio deve ser aproveitado para o aprofundamento de conceitos, tendo um caráter muito mais qualitativo e formativo (MAJEROWICZ, 2001). As aulas práticas permitem a diversificação do trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, possibilita ao aluno o contato com as novas tecnologias.

Além disso, projetos escolares levam o aluno a fazer interdisciplinaridade com vários conteúdos de uma forma simples, fácil e até mesmo divertida. Com isso, esse trabalho teve por objetivo aplicar um projeto pedagógico denominado “horta medicinal” com alunos do ensino médio em uma escola privada no município de Porto Velho-RO.

Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido no Instituto Laura Vicunã em Porto Velho-RO, envolvendo 30 alunos da primeira série do ensino médio na modalidade regular. Além do professor da escola, duas monitoras de uma instituição privada acompanharam o andamento da pesquisa, fazendo parte do componente curricular e tendo requisito avaliativo na disciplina de Prática de Ciências Biológicas. O tema trabalho foi relacionado com as Angiospermas enfocando as plantas medicinais, como parte do currículo escolar da referida escola. A metodologia empregada consistiu em três etapas: aplicação de um questionário para levantar informações básicas no que tange o conhecimento das plantas medicinais pelos alunos e sua família, como: quais plantas medicinais são utilizadas, qual a parte da planta medicinal utilizada, como é feita a sua preparação e quais doenças são tratadas pelo uso de plantas medicinais.

A partir da análise dos resultados do levantamento, foi realizado um levantamento bibliográfico em livros, revistas especializadas na área, visando à obtenção do nome científico, família botânica e informações referentes à parte usada, propriedade terapêutica, princípio ativo, indicação terapêutica, origem e descrição botânica. E com base neste levantamento foi identificado o percentual de

concordância e divergência entre os dados obtidos pelas entrevistas e o levantamento bibliográfico realizado.

A segunda etapa do trabalho foi o desenvolvimento de uma palestra com as plantas medicinais relatadas nos questionários a fim de verificar a correlação do conhecimento popular com o conhecimento científico, onde se utilizou como recurso didático o data-show, microcomputador e cartilhas educativas abordando as propriedades medicinais das dez plantas mais citadas nos questionários, ressaltando sua ação terapêutica, formas de uso bem como advertências sobre o mal uso de cada uma; e por último, a construção de uma horta em um ambiente natural na própria escola.

Para a construção da horta medicinal na escola, os alunos foram separados em três grupos, sendo que cada grupo recebeu os seguintes materiais: 10 sementes cedidas pela Secretaria Municipal de Meio Ambiente (SEMA), terra preta adubada, pedra brita, vasos, borrifadores de água e placa identificadora. Essa construção da horta medicinal teve o objetivo de relacionar o conteúdo aprendido em sala de aula, bem como trabalhar com outros conteúdos já estudados com uma alta complexidade de entendimento. Destacamos e enfatizamos o conteúdo de Taxonomia (identificar o nome científico, nome da família botânica das espécies medicinais), Ecologia Vegetal (cuidado com as práticas agrícolas; componentes bióticos e abióticos do ecossistema e formas de vida) e Relações Ecológicas (interação planta-meio ambiente e adaptações dos seres vivos), temas estes que os alunos aprenderam durante o semestre letivo.

Para analisar os dados foram utilizados os padrões estabelecidos por Strauss e Corbin (2008) no qual os conceitos são identificados e suas propriedades e suas dimensões são descobertas nos dados, nesse modelo de codificação aberta. Os conceitos são os blocos de construção das categorias, uma representação abstrata de um fato, de um objeto ou de uma ação, essas categorias são derivadas dos dados. Essas alegações de conhecimento socialmente construídas estão baseadas no construtivismo social, o objetivo neste caso é basear-se nas visões que os participantes têm da situação que esta sendo estudada (CREWELL, 2007).

Antes de se verificarem as contribuições das aulas práticas em um ambiente natural para a aprendizagem dos conteúdos científicos, julgou-se importante,

também investigar como os alunos sentem-se durante essas aulas, partindo do pressuposto de que as emoções e sensações presentes nas situações de ensino podem influenciar de forma decisiva a aprendizagem dos alunos.

Desde 1978, a Organização Mundial da Saúde incentiva os investimentos públicos em plantas medicinais, devido aos altos preços dos produtos sintéticos. Alguns estados iniciaram projetos para disseminar o uso correto de medicamentos à base de plantas medicinais, com eficácia comprovada por estudos científicos, pela população carente. Um exemplo é o projeto Farmácia Verde desenvolvido pela prefeitura de Curitiba em parceria com Universidades.

Resultados

Verificou-se que a partir da aula prática, os alunos apresentaram maior interesse pela área da Botânica a qual antes era uma área considerada “chata” e apenas “conceitual”. Além de realizar atividades desse segmento, os alunos adquirem conhecimento teórico e prático o qual se torna de suma importância para os mesmos, ficando eles encarregados de acompanhar o desenvolvimento vegetativo de sua planta, verificando de sete em sete dias como a mesma estava se desenvolvendo, quanto ao número de folhas, quantas sementes germinaram e quantas não germinaram para então, poder transferi-las para um espaço maior e mais adequado para as mesmas. Foi feito o acompanhamento durante algumas semanas pelo professor de Biologia e pelas monitoras, notando-se que os alunos estavam seguindo corretamente as instruções a eles passadas, alcançando assim um dos objetivos do trabalho o qual era fazer com que os alunos obtivessem maior interesse por essa área adquirissem um conhecimento técnico-científico e como uma boa consequência desenvolvessem uma consciência ambiental.

Além disso, eles poderiam obter um laboratório “vivo” onde professores das mais diversas áreas poderiam trabalhar temas variados. Os alunos até sugeriram em implantar uma outra horta nas redondezas da escola utilizando adubo orgânico provenientes de restos de alimentos e também que fossem plantados outros tipos de plantas que pudessem colaborar para uma melhor alimentação e saúde da comunidade o que demonstra que muitas vezes os alunos só precisam de um maior

incentivo por parte daqueles que o acompanham para que eles possam expandir sua mente e criar novas ideias.

Na Tabela 1, podem-se observar as dez plantas medicinais, condimentares ou aromáticas mais citadas pelos alunos, notando que as partes mais utilizadas são as folhas, seguido das sementes. E o uso medicinal dessas plantas medicinais são aquelas relacionadas ao sistema respiratório e circulatório, sendo a forma de uso mais citadas foi o suco, seguido do chá.

Os resultados dos questionários mostraram que a crença de que as plantas não fazem mal, supera o baixo custo monetário, sendo o principal motivo de utilização de plantas medicinais apontado pelos alunos. Entretanto, muitas espécies produzem substâncias capazes de exercer ação tóxica sobre organismos vivos (SCHENKEL et al., 2001), deste modo, foi enfatizado nas palestras, o perigo das plantas tóxicas, os problemas devido ao excesso das dosagens e outras precauções também importantes.

Tabela 1. Lista de nomes vulgares, nomes científicos, parte usada, uso medicinal popular e forma de uso de plantas medicinais na horta implantada no Instituto Laura Vicunã - Porto Velho, RO

	Nome Popular	Nome Científico	Parte utilizada	Uso Medicinal	Forma de Uso
1	Abobora	<i>Cucurbita moschata</i>	Semente	Pressão alta	Chá
2	Agrião	<i>Nasturtium officinale</i>	Folha	Doenças respiratórias	xarope
3	Alface	<i>Lactuca sativa</i>	Folha	Adstringente	In natura
4	Beterraba	<i>Beta vulgaris esculenta</i>		Combate anemia descongostionante das vias urinárias	Suco
5	Couve	<i>Brassica oleracea</i>	Folha	Tônico, cicatrizante, estimulante do fígado	Suco
6	Jiló	<i>Solanum gilo</i>			
7	Maracujá	<i>Passiflora edulis</i>	Poupa	Calmante	Suco
8	Melancia	<i>Citrullus lanatus</i>	Semente	Diurético	Chá
9	Repolho	<i>Brassica oleraceae</i>	Folha	Colesterol alto	Suco
10	Tomate	<i>Lycopersicon esculentum</i>		Maior resistência aos vasos sangüíneo, combate a infecções	Suco

Além desses modelos de aulas citadas, é possível perceber que os estudantes apresentaram um grande aprofundamento do conteúdo sobre o que é importante para um professor e um estudante quanto ao conhecimento científico a ele apresentado. Nesse sentido, o ato de ensinar sugere a necessidade de um processo contínuo de interação professor-aluno, o qual contenha as relações intrínsecas entre o conteúdo a ser ensinado e a metodologia de ensino.

Entre os resultados da pesquisa está o fato de que as monitoras e o professor de Biologia, apesar de compreenderem a relevância de realizar trabalhos com outros temas da mesma área, mantêm uma orientação pedagógica pautada em práticas de fragmentação e compartimentalização dos conteúdos, facilitando o entendimento no campo educativo.

A partir da aplicação deste trabalho, verificou-se que os alunos puderam desenvolver o conhecimento sobre as plantas medicinais e que eles possam além de utilizá-las, repassar também aos demais alunos como também compartilhar com a comunidade escolar para que todos possam se beneficiar deste meio cultivado pelos mesmos proporcionando possibilidades para o desenvolvimento de outros projetos e ações pedagógicas que permitam explorar a parte prática e a multiplicidade das formas de aprender.

Outro aspecto muito apontado pelos alunos como justificativa por terem gostado do andamento da aula prática foram às explicações das monitoras, bem como a forma como conduziram a palestra. A segurança que os alunos sentiram nas pessoas que conduziam a aula deve-se ao fato de elas conhecerem bem tanto o local quanto o conteúdo que estava sendo desenvolvido. Porém, pode-se considerar também que as crenças que as monitoras tinham sobre o local da aula e o conteúdo que estava sendo ensinado exerceram grande influência no modo como a aula foi conduzida.

Com o desenvolvimento da horta medicinal relacionando sua importância de se trabalhar com aulas práticas, verificou-se um interesse muito grande pelos alunos durante a preparação da horta e plantio das mudas. Foi observado um grande envolvimento dos mesmos, que começaram a se interessar e aprender os nomes científicos, levando esse conhecimento até os seus familiares e responsabilidade a todos, ampliando as possibilidades existentes de discussão crítica e construtiva

dentro da escola, criando um maior respeito pelo meio ambiente e uma aproximação entre o conhecimento empírico e o científico que desta forma projeta sua importância como resultado da integração universidade, escolas e família.

Discussão

Segundo Melo et al. (2001), a preparação das aulas com técnicas requer do professor tempo, criatividade e disposição para programá-las. Esta programação decorre da dedicação ao seu trabalho, em que muitas vezes estão relacionadas à falta de tempo e a baixa remuneração. Esta realidade mostra posições de professores que lecionam em vários turnos e por isso apresentam pouco tempo para a elaboração de uma aula interativa. Com isso, para minimizar seus esforços, exploram apenas teorias relacionadas ao que está descrito no livro texto das disciplinas.

Entretanto, o professor que utiliza novas técnicas torna suas aulas expositivas de modo mais interessante e, com isso, tem a capacidade de prender a atenção do aluno (MELO et al., 2001). Os objetivos principais do educador normalmente estão relacionados com o ensinar a questionar o mundo, ensinar a fazer ciências, ensinar a viver. Para alcançar esses objetivos, devem-se utilizar metodologias que desenvolvam o raciocínio disciplinado do aluno e estar permanentemente ligado no conhecimento.

Notou-se também que a maioria das escolas não tem recursos didáticos eficazes e motivadores para o desenvolvimento de aulas mais dinâmicas. Conforme Melo et al. (2001), a realidade encontrada em muitas escolas não permite aos professores de Biologia realizarem aulas práticas em suas turmas. De acordo com o mesmo autor, os professores atribuíram aos alunos um nível médio de interesse pela Botânica, consideramos há necessidade de se planejar aulas mais dinâmicas, aulas que façam os alunos sentirem interesse por aprender Botânica.

É importante que o professor, além das aulas formais, utilize aulas práticas, como recurso para desenvolvimento da atitude criadora do aluno (VASCONCELOS & SOUTO, 2003). Como já colocado por Morin (2000), a utilização de aulas práticas possibilita um maior aprofundamento do conteúdo da disciplina, pois, os alunos deixam de ser grandes depósitos do conjunto de informações transmitidas pelo

professor, numa relação em que o processo ensino-aprendizagem se baseia fundamentalmente na memorização de conceitos. Levando os alunos à adoção de uma postura mais investigativa e assim tendo um maior aproveitamento da aula.

Em relação aos saberes docentes citados pelos estudantes, existe uma necessidade de que o professor reconheça outros saberes relacionados a sua atividade de docência, além do conhecimento científico e dos saberes pedagógicos.

Pimenta e Anastasiou (2010) relatam que a identidade do docente se constroi a partir da sua formação, trazendo além dos saberes científicos e pedagógicos, os saberes relacionados a experiências anteriores como estudantes e os saberes relacionados com a experiência adquirida com a docência. Contudo, grande parte dos estudantes ainda declara que o importante é saber o conhecimento e no máximo citam os saberes pedagógicos.

Segundo Silva (2011), a valorização do conhecimento é papel dos educadores na rede de ensino para que este não se perca em relação aos saberes formais. O educador tem papel fundamental nas atividades extracurriculares das escolas, pois se encontra como mediador dos pais e alunos. O envolvimento dos pais gera interesse maior nos alunos, para isso é fundamental utilizar as oportunidades, nesse caso o espaço verde medicinal, proporcionando a multidisciplinaridade e incremento de conteúdos didáticos.

Segundo Eftting (2007), as ações ambientais devem ser praticadas na escola, na família e na sociedade. Os resultados obtidos concordam com essa afirmação, pois as atividades que engajaram toda a comunidade escolar incluindo os pais dos alunos foram as que tiveram resultados mais positivos e contínuos. Quando ocorre a busca pelo aprimoramento da capacidade de trabalho, com espírito cooperativo e com responsabilidade pelos atos praticados, desenvolve-se a consciência do individual e do coletivo no trabalho escolar, possibilitando a integração dos alunos com a questão ambiental (FETTER, 2007).

Conclusão

O estudo desenvolvido foi de grande relevância na realidade escolar. Os resultados demonstraram que os alunos apresentaram grande interesse pelo trabalho aplicado e pela área de Botânica, visto que os mesmos seguiram corretamente as recomendações passadas pelas monitoras e pelo professor, dessa forma se percebe a importância de aulas práticas no ensino de Biologia. A implantação da horta medicinal espécies medicinais, condimentares ou aromáticas, além da transmissão do conhecimento, proporcionou a fixação desse tema em toda a comunidade atendida e também resgatou a preocupação com a preservação da biodiversidade local, pois as atividades reforçaram a importância das plantas nos cuidados básicos com a saúde.

Agradecimentos

Ao Instituto Laura Vicunã por ter nos cedido espaço e aos alunos pela assídua participação no projeto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório Nacional 2001**. Brasília, 2001. Disponível: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 25.04.04.

CREWELL, J. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2ed. Porto Alegre. 248p. 2007.

EFFTING, T.R. **Educação Ambiental nas Escolas Públicas: Realidade e Desafios**. Marechal Cândido Rondon, 2007. Monografia (Pós Graduação em Lato Sensu Planejamento Para o Desenvolvimento Sustentável) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Marechal Cândido Rondon, 2007.

FETTER, S.I.; MULLER, J. Agroecologia, merenda escolar e ervas medicinais – Resgatando valores no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Agroecologia**, Porto Alegre, v. 2, n.1, p. 18-321, 2007.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

LEITE, I.V.; EMERY, C.F.; SILVA, S.I.; CARDOSO, R.M. **Plantando saúde: Implantação e utilização da horta de plantas medicinais no presídio professor aníbal bruno como instrumento de trabalho e terapia**. Disponível em:

http://www.prac.ufpb.br/anais/lcbeu_anais/anais/saude/plantandosaude.pdf. Acesso em 24 novembro de 2013.

MAJEROWICZ, N. **Ensino da fisiologia vegetal: desafios e perspectivas**. In VIII Congresso Brasileiro de Fisiologia Vegetal, 2001, Ilhéus. Anais [CD-ROM], 2001.

MARTINS R. E et al. **Plantas Medicinais**. Viçosa UFV, 2003, 220p.

MELO M.L.S.; SIQUEIRA, V.H.F. **Preparação das aulas de Ciências: o processo de escolha de técnicas de ensino**. In: Anais do I EREBIO, UFF. 74-77, 2001.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

PIOCHON, E.F.M. **L'Expérimentation Assisté para Ordinateur et les Travaux Pratiques de Biologie en Première**. 2002. 19f. (Mémoire pour l'obtention du Diplôme d'Etudes Approfondies), Cachan, France: Ecole Normale Supérieure de Cachan; 2002.

OLIVEIRA, R.C. **Pela Prevenção da Cegueira Botânica: A Botânica no Ensino Médio e na Universidade**. Trabalho apresentado como parte do processo de seleção para cargo de professor adjunto do Instituto de Biologia, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2002.

POSSOBOM, C. **Atividades práticas no Ensino de Biologia e de Ciências: Relato de uma experiência**. Revista Ciência e Educação, p. 113-123, 2002.

YUNES, R.A.; FILHO, V.C. **Plantas Medicinais sob a ótica da química medicinal moderna**. Chapecó: Ed. Argos, 2001. 523p.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L.G.C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez. 2010.

SCHENKEL, E.P. Plantas Tóxicas. In: SIMÕES, C.M.O.; SCHENKEL, E.P.; GOSMANN, G.; MELLO, J.C.P.; MENTZ, L.A.; PETROVICK, P.R. (ORGS.). **Farmacognosia da planta ao medicamento**. 3.ed. Editora da UFRGS. 2001. 833p.

SILVA, C.G.; NEVES, J.D.S.; BARROS, R.P. **Atividades de extensão universitária na formação de professores de ciências biológicas: uma narrativa do projeto farmácia viva e educação ambiental**. V Colóquio Internacional "Educação e contemporaneidade". São Cristóvão – Se/Brasil – 21 a 23 de Setembro de 2011.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 288p. 2008.

VASCONCELOS, S. D.; SOUTO, E. **"O livro didático de ciências no ensino fundamental – proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico"**. Ciência & Educação, v. 9, p. 93-104. 2003.



Figura 1. Aplicação da palestra.



Figura 2. Momento tira-dúvidas com os alunos.



Figura 3. Durante a atividade prática.



Figura 4. Materiais utilizados para a construção da horta medicinal

A IMPORTÂNCIA DE TRABALHAR QUESTÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS ESCOLAS

¹ HATTA, Mariana da Silva

² MASCARENHAS, Suely Aparecida do Nascimento

RESUMO:

A sexualidade integra a própria condição humana. Todo ser humano tem o direito de exigir respeito ao livre exercício da sexualidade. É nesta conjuntura que se deve pensar o contexto escolar, afinal, a educação possui um caráter histórico no processo da formação do ser humano. Portanto, este artigo visa retratar a importância de trabalhar questões de gênero e sexualidade na escola, ao reconhecer o movimento que a sociedade vive e compreender essa evolução, representando a própria história individual de cada sujeito e sua modificação decorrente da sua vinculação com o meio social, a efetivação dos direitos do homem se fortalece e sem cumpre. Neste sentido, possui quatro tópicos: sexualidade, contexto escolar, profissionais, alunos.

PALAVRAS-CHAVES: Sexualidade, Contexto Escolar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho de revisão vinculado a pesquisa de mestrado em psicologia, tem como objetivo refletir sobre a importância da otimização da formação inicial e continuada de professores e gestores para a efetivação da temática sexualidade no contexto escolar. Verifica-se que no âmbito da escola a sexualidade é considerada como tabu. Esvazia-se o afeto das relações e intensifica-se os aspectos biológicos da sexualidade, reduzindo-a ao mecanismo reprodutivo. Apesar dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais incluírem a sexualidade como tema transversal, muitas escolas ainda tratam o assunto como conteúdo de biologia ou ciências.

¹ Graduada em Psicologia. Especialista em Psicologia Jurídica. Acadêmica do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. UFAM, PPGPSI (e-mail: marianahatta@gmail.com)

² Doutora do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. UFAM, PPGPSI, UNIR PPGÉ (suelyanm@ufam.edu.br)

Atos de discriminação praticados pelos próprios adolescentes como piadas, comentários, violência psicológica ou física contra homoafetivos são, na maioria das vezes, banalizados, até mesmo por educadores que consideram irrelevantes estas ações, colaborando para este tipo de violência acontecer.

Paiva (2000) sugere que entendamos a educação para a sexualidade como indispensável para a construção da cidadania: “deve-se estimular e colaborar para a autoconstrução do sujeito sexual e do cidadão (com direitos a serviços públicos de qualidade e a tomar decisões informadas)” (p.51).

Desse modo, faz-se necessário atentarmos para as práticas dos profissionais de ensino, para que juntamente aos valores universais de respeito ao ser humano, combata-se o preconceito e permita a formação de um indivíduo que possa contribuir para um mundo melhor.

1. Contexto escolar

O contexto escolar é tanto uma instituição na qual convivem, de forma nem sempre harmoniosa, diferentes grupos e identidades sociais, quanto é uma instância em que se disputam significados que produzem, atualizam e modificam algumas dessas identidades.

O grande desafio das instituições de ensino na atualidade é promover informação e construir valores como o respeito à diversidade. Portanto, desconstruir o estereótipo preconceituoso em relação à homoafetividade é de grande relevância, possibilitando assim, que qualquer ação contra homoafetivos seja entendida como violação dos direitos humanos.

Aquino (1997) relata que um fato relevante para o interesse no estudo da questão da homoafetividade é a dificuldade de convivência, socialização ou angústia dos alunos que são alvo de preconceito, bullying homofóbico, ou "brincadeiras" de mau gosto, tanto por parte dos colegas quanto dos professores.

Portanto, compreender os sentidos e significados produzidos por adolescentes no contexto escolar sobre a homoafetividade será de suma importância para construção de práticas que ressignifiquem o respeito e inclusão de pessoas homoafetivas em espaços pedagógicos.

Pinto (2010, p. 30), afirma que a educação é um fato existencial do ser humano, que por si só sofre ações exteriores, ou seja, “[...] o homem se faz ser homem. A educação configura o homem em toda sua realidade [...]” Para ele:

A educação é um fenômeno cultural. Não somente os conhecimentos, experiências, usos, crenças, valores etc. a transmitir ao indivíduo, mas também os métodos utilizados pela totalidade social para exercer sua ação educativa são parte do fundo cultural da comunidade e dependem do grau de seu desenvolvimento. Em outras palavras, a educação é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita. [...]. (idem, 2010, p. 31).

Desse modo, a educação é uma ação social com um papel social, que envolve a cultura de um povo. Para Chauí (2009), educação e cultura estão interligadas, uma vez que a segunda enfatiza a maneira pela qual os seres humanos se humanizam. Tal relação ocorre por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística de uma comunidade ou sociedade.

Neste sentido, conhecer o ser humano significa situá-lo em um dado momento histórico, desvendando e explicando determinações sociais que o constrói, verificando transformações da atuação e das relações (MADUREIRA E BRANCO, 2005).

2. Sexualidade

Apesar de todos os esforços para abordar as relações de gênero no decorrer da história, quando se trata da homoafetividade no contexto escolar e perceber o sujeito como construtor e (des)construtor de seu processo histórico-social-cultural, há resistências e barreiras. Abordar os fatores que caracterizam o reconhecimento da diversidade são assolados pelo pensamento previamente estabelecido, que apresenta sua marca mais firme através das práticas homofóbicas.

A Ficha informativa sobre Direitos Humanos, produzida pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (2001), aborda a Declaração Universal dos Direitos do Homem onde ressalta em seu artigo 1 que: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com

espírito de fraternidade” (p. 26). Porém, vale ressaltar o elevado índice de países intolerantes, os quais segundo Mello (2005) aparecem quantitativamente no Relatório “Quebrando o Silêncio” da Anistia Internacional, onde em 83 (oitenta e três) países a homossexualidade masculina é proibida, e em 44 (quarenta e quatro) a expressão da homossexualidade feminina também é proibida.

A sexualidade integra a própria condição humana. É um direito humano fundamental que acompanha o ser humano desde o seu nascimento, pois decorre de sua própria natureza. Nesta perspectiva, o pressuposto que nascemos livres e iguais em dignidade e direitos, deve ser respeitada e garantida.

Todo ser humano tem o direito de exigir respeito ao livre exercício da sexualidade. Sem liberdade sexual o indivíduo não se realiza, tal como ocorre quando lhe falta qualquer outra das chamadas liberdades ou direitos fundamentais. Logo, sexualidade constitui-se como um elemento integrante da própria natureza humana e abrange a dignidade humana.

É nesta conjuntura que se deve pensar o contexto escolar, afinal, a educação possui um caráter histórico no processo da formação do ser humano. Portanto, ao reconhecer o movimento que a sociedade vive e compreender essa evolução, representando a própria história individual de cada sujeito e sua modificação decorrente da sua vinculação com o meio social, a efetivação dos direitos do homem se fortalece e sem cumpre.

O século XXI é marcado por inúmeras manifestações de políticas públicas, no que tange ao processo de igualdade, reconhecimento das diferenças, livre orientação e expressão sexual. Reconhecer os adolescentes como atores sociais, envolvidos na construção do contexto escolar, faz-se mister, para a averiguação de como a homossexualidade é discutida e “tratada” no contexto escolar.

De acordo com Dias (2000), a homossexualidade existe e sempre existiu, mas é marcada por um estigma social, sendo renegada à marginalidade por se afastar dos padrões de comportamento convencional. Ressalta ainda: “por ser fato diferente dos estereótipos, o que não se encaixa nos padrões, é tido como imoral ou amoral” (p.17).

Ser homossexual, segundo Mello (2005), é estabelecer práticas e representações sociais, assim também como vínculos emocionais e sexuais entre iguais biológicos, ou seja, entre pessoas de identidades de gênero semelhantes.

Portanto, não se pode falar em homossexualidade sem pensar em afeto. Enquanto houver evolução da sociedade, será necessário mudanças de mentalidade, de valores, abrir espaços para novas discussões, e revolver princípios e dogmas preconceitos.

É nesta conjuntura de contexto escolar, e temática homoafetividade, que trabalhar com adolescentes, será de fundamental importância para compreender quais significados e sentidos eles possuem sobre tal tema.

3. Alunos

Ao falar de adolescentes, Ozella (2003, p. 20), relata que "é necessário superar as visões naturalizantes presentes na Psicologia e entender a adolescência como um processo de construção sob condições histórico-culturais específicas". Assim, adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói, se exercita e se re-constrói dentro de uma história e tempo específicos.

Isso significa pensar que a adolescência deve ser vista como uma categoria construída socialmente, a partir das necessidades sociais e econômicas dos grupos sociais, que lhe constituem como pessoas, enquanto são constituídas por elas. Portanto, deve ser pensada para além da idade cronológica, da puberdade e transformações físicas que ela acarreta.

Nesta perspectiva, debruçar-se sobre sentidos e significados gerados nas relações entre adolescentes no contexto escolar, sobre a homoafetividade, torna-se importantíssimo, pois não podemos negar que a construção do sentido subjetivo (social, histórico e singular) do que é homoafetividade ocorre nas relações concretas, na atividade significada. Como afirma González Rey (2005), o sentido tem, na sua constituição, múltiplas procedências, nunca estando ligado a uma atividade isolada, sendo sempre uma unidade integradora de experiências, emoções e atividades.

Buscando conhecer e compreender os significados e sentidos, será utilizado a obra de Vigotski (2001). Para ele, tanto os significados quanto os sentidos são dinâmicos, pois ambos modificam e se enriquecem a partir dos contextos que se constituem.

Significado é a potência que se realiza no discurso vivo, apontando sua vinculação com as emoções, com as experiências e com o

contexto em que se desenvolve [...] O sentido é uma formação dinâmica, fluida..., o significado ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentidos da palavra em diferentes contextos (Vigotski, 2001, p.465).

Portanto, pode-se dizer que a produção de sentidos é um processo complexo, vivido nas experiências, envolvido pelas emoções presentes e toda a carga de representações que permeia as experiências. Ou seja, se dá por trás da enunciação, pelos pensamentos e desejos. Contudo, tanto significado quanto sentido são categorias em construção, que mantêm entre si, uma relação dialética carregada de dimensões constituintes da subjetividade humana.

Desta feita, considerando o desenvolvimento humano como um conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida, compreender a noção de homoafetividade expressada por adolescentes, enfatizando sua natureza sócio-histórica-cultural e a interconexão entre pessoa-ambiente permitirá a manifestações e possibilidades de reconhecimento das diferenças, não apenas como mecanismo de tolerância, mas como fator essencial na busca da cidadania.

4. Profissionais

A escola recebe várias crianças e adolescentes que configuram uma diversidade cultural, social, de religião, orientação sexual, etc, bem como profissionais (professores, gestores, auxiliares administrativos). Nesta conjuntura, fora tal diversidade, depara-se, ainda, com profissionais preparados de maneira insatisfatória e materiais inadequados para desenvolver suas respectivas disciplinas obrigatórias, quem dirá a produção de um trabalho educativo referente aos temas transversais, como o da sexualidade.

No campo da escola, o professor tem uma posição que transcende seus conteúdos disciplinares, possuindo responsabilidade de aprofundamento de estudos acerca de temas que não condizem especificamente com conteúdos de sua matéria.

A exemplo disto, verifica-se o trabalho educativo com a diversidade sexual, inserindo-a nas diversas disciplinas do currículo por meio dos conteúdos elencados nas Parâmetros Curriculares da Educação Básica.

Mais recentemente, algumas propostas indicaram a necessidade do tratamento transversal de temáticas sociais na escola, como forma de contemplá-las na sua complexidade, sem restringi-las à abordagem de uma única área. As problemáticas sociais são integradas na proposta educacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais como Temas Transversais. Não constituem novas áreas, mas antes um conjunto de temas que aparecem transversalizados nas áreas definidas, isto é, permeando a concepção, os objetivos, os conteúdos e as orientações didáticas de cada área, no decorrer de toda a escolaridade obrigatória. A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas, a fim de que haja uma coerência entre os valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores (SEF do Brasil, 1997b, p. 45).

A partir de capacitação para enfrentamento das dificuldades acerca de questões de gênero e diversidade sexual, seja através de grupos de estudos, orientações pedagógicas, e etc, espera-se que a escola ofereça aos professores um constante aperfeiçoamento para o desenvolvimento de práticas educacionais que dignifiquem os sujeitos.

Guacira Louro (2012), retrata que a escola não reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas ela própria as produz.

Nesse contexto, a garantia dos direitos sexuais evoca a necessidade de superação dos processos de intolerância com a diversidade de orientação sexual que, em algumas realidades, tornaram-se tão cruéis que acabam impondo aos jovens homossexuais e transexuais uma vida de sofrimento e exclusão.

Embora a escola se depare com algumas dificuldades, que iniciam-se desde o despreparo dos professores, por não terem recebido das instituições de ensino superior formação adequada para trabalhar o tema, passam pelo receio dos pais dos alunos, por trabalhar tal temática, tida como tabu pela atual cultura relacionada a sexo.

Nesta perspectiva evidencia-se a necessidade de que os profissionais da área escolar repensem suas práticas, de maneira a valorizar o sujeito em desenvolvimento, reconhecendo a diversidade e potencializando seu desenvolvimento de forma ética e saudável contribuindo para o fortalecimento de uma sociedade igualitária em todos os níveis das relações humanas.

Considerações

No campo da Educação Escolar é de suma importância efetivar práticas que garantam a proteção e que reduzam o impacto do risco e a cadeia de reações negativas do sujeito que procura o sistema de ensino, promovendo a garantia e assegurando seus direitos.

Dessa maneira, as crianças e adolescentes devem se constituir elementos privilegiados de ações propositivas que se contraponham aos riscos e agravos associados à violência que atravessam questões de gênero e sexualidade perpetuado pelo contexto escolar.

O sistema de ensino deve adotar práticas de intervenção que visem minimizar a exposição de crianças aos fatores de risco, de modo a efetivar novas práticas que estimulem as interações complexas entre os fatores institucionais e as circunstâncias de vida favoráveis e adversas dos sujeitos que sofrem violência no contexto escolar, possibilitando maior proteção a estes indivíduos fragilizados.

Adoção de práticas protetivas, que resguardecam a criança e adolescente, estimulando o potencial para que as mesmas contraporem-se às adversidades as quais estão expostas, como trabalhos voltados para o reconhecimento e respeito da diversidade sexual como uma possibilidade de vivenciar e promover experiências renovadoras de sentido e aquisição de respeito e direito, pode favorecer potencialidades para estimulação do potencial de proteção no contexto de crimes homofóbicos praticados contra as crianças e os adolescentes no contexto escolar.

Portanto, a escola composta por seus atores sociais (profissionais, alunos, comunidade) deve atentar-se às práticas de humanização no atendimento, reforçando positivamente proteção integrada aos cidadãos, fortalecendo-o para o enfrentamento das adversidades e oportunizando através de instrumentos propositivos a superação dos impactos causados pela intolerância decorrente da diversidade sexual.

REFERÊNCIAS:

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA OS DIREITOS HUMANOS. **Ficha informativa sobre Direitos Humanos**. Genebra: Nações Unidas, 2001.

AQUINO, J. G. **Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

CHAUÍ, Marilena. **Convite a Filosofia**. São Paulo: Ática, 2009.

DIAS, Maria Berenice. **União Homossexual, o Preconceito e a Justiça**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2000.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thompson, 2005.

LOURO, Guacira. **Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petropolis: Vozes, 2012.

MADUREIRA, Ana Flávia do Amaral; BRANCO, Ângela M. C. Uchôa de Abreu. **Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano**. In: A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras. Org Maria Auxiliadora Dessen e Áderson Luiz Costa Júnior. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MELLO, Luiz. **Novas Famílias: conjugalidade homossexual no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

OZELLA, Sérgio. **Adolescências construídas – a visão da psicologia sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA, Vera. **Fazendo arte com a camisinha- Sexualidade Jovens em Tempos de Aids**. São Paulo: Summus, 2000.

PINTO, Álvaro Vieira. **As Setes Lições da Educação de Adultos**. São Paulo. Cortez, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL DO BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

A LEITURA NA PRÁTICA DOCENTE

¹Aparecida Maria de Souza Vianini

²Moisés José Rosa Souza

Resumo: Sabe-se que a leitura é uma prática social ligada ao domínio da compreensão. Observando as dificuldades de compreensão da leitura que os alunos têm demonstrado, há que se refletir em como essa prática está sendo efetuada no âmbito escolar. É recorrente ouvirmos que os alunos não leem, que têm dificuldade em interpretar e apreender o sentido do texto por não terem o hábito da leitura. Assim, nesta pesquisa pretendemos investigar essa realidade e seus desdobramentos. Para isso, pretendemos investigar como os professores trabalham a leitura com seus alunos; quais metodologias estão usando para proporcionar aos discentes o gosto pela leitura; como vem sendo abordada a prática da leitura na sala de aula. Realizaremos uma pesquisa com vistas a detectar o que de fato ocorre concernente à leitura em sala de aula.

Palavras-chave: Leitura; Prática docente; Aprendizagem.

Abstract: It is known that reading is a social practice related to the field of understanding. Noting the difficulties of reading comprehension that students have demonstrated, we must reflect on how this practice is taking place in the school. Its normal to hear that students do not read, who have difficulty reading and grasping the meaning of the text for not having the habit of reading. Thus, taking these issues in this research, we intend to investigate this situation and its consequences. For this, we intend to investigate how reading teachers work with students; methodologies which are using to give students a taste for reading, as has been discussed the practice of reading in the classroom. We will carry out a survey in order to detect what actually occurs concerning the reading in the classroom.

Key words: Reading; Teaching; practice; Learning.

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação de Colorado do Oeste/RO, pós-graduada, em Nível de Especialização, em Métodos e Técnicas de Ensino, pela Universidade Salgado de Oliveira/RJ. Professora da Rede Estadual de Ensino de Rondônia desde 1997, e atualmente, coordenadora pedagógica da Escola Estadual de Ensino Fundamental Governador Angelo Angelin, de Colorado do Oeste.

² Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Rondônia, graduado em Letras e Pós-Graduado, em Nível de Especialização, em Língua Portuguesa pela mesma Instituição. Há mais de uma década atua como professor nos níveis fundamental, médio e superior das redes pública e particular de ensino em Rondônia e em cursos preparatórios para concursos e vestibulares. Trabalhou como professor de Língua Portuguesa e Literatura no IFMT, em Mato Grosso e, atualmente, é professor de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação e Tecnologia de Rondônia, Campus Colorado do Oeste.

Introdução

Ler é perceber, compreender, reagir e interagir-se ao mundo extraordinário de mensagens, que promove um processo contínuo de troca de experiências entre o leitor e o autor. A leitura não é um ato automático, linear, não é modelo de projeto para o aluno obter informações sem confrontar os sentidos. Ela deve ser compreendida como perspectiva crítica, e admitir a possibilidade de interpretação, mostrar novos sentidos e levar o leitor a estabelecer uma relação ativa com o texto.

Pensando nisso, a discussão sobre o papel da leitura na vida de qualquer pessoa é relevante, pois propiciará aos profissionais que trabalham diretamente com essa prática, em especial o professor, subsídios repensá-la. Assim, o presente artigo tem por objetivo relatar as observações e conclusões de uma pesquisa referente à leitura na sala de aula realizada junto aos professores. Para alicerçar as discussões sobre a leitura na prática docente, fizemos uma pesquisa bibliográfica. As leituras feitas serviram de suporte para o início do acompanhamento do trabalho docente, bem como para sustentar nossas considerações acerca do objeto investigado. Num segundo momento, o foco voltou-se ao acompanhamento do trabalho dos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual do município de Colorado do Oeste-RO, cuja pretensão foi averiguar se eles trabalham e como trabalham a leitura em sala de aula. Para isso, observamos a dinâmica do dia a dia das turmas, procurando reconhecer a proposta ou propostas desenvolvidas pelos professores. Ainda compondo as ações da pesquisa de campo, distribuímos nos meses de fevereiro e março de 2012, questionário aos docentes responsáveis pelas turmas envolvidas na pesquisa. As questões versavam sobre a relação desses docentes com a leitura e se a reconhecem como importante atividade para a formação dos alunos. Os dados colhidos nos permitiram reconhecer os problemas existentes. Com base nessas informações, procuraremos destacar as possíveis soluções para os problemas detectados.

1. Para o começo de conversa sobre a leitura

A leitura deve ser prática constante no ambiente escolar, pois é através dela que a aprendizagem se consolida. O que deve ser ensinado pelo professor e aprendido pelo aluno têm na leitura sua base, como assevera (CAGLIARI, 2003,

p.148): “A atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura”. Dessa forma cremos que esta pesquisa seja fundamental para desvendar os porquês do trabalho da leitura a ser desenvolvida em sala de aula.

Na escola, a leitura pode até ser entendida como relevante, mas nem sempre é tomada como prática diária nem defendida por aqueles envolvidos com a formação de crianças e jovens. Não queremos aqui direcionar a responsabilidade do trabalho com leitura apenas ao professor e ao aluno. Todos os outros setores da escola precisam entendê-la como essencial não só para passar o tempo, por prazer, mas também como caminho para adquirir novos conhecimentos, ratificar outros e refletir acerca do que já se sabe. Para isso, todos precisam estabelecer objetivos claros no tocante à leitura, bem como criar condições para que ela seja efetivamente posta em prática.

Cultivar a leitura no interior da escola é um processo que requer dos professores e os demais envolvidos neste processo um compromisso social a fim de fazer um intercâmbio entre o saber sistematizado e saber informal que o aluno adquire no decorrer da vida escolar. Como afirma (ABUD,1987, p.6) “a leitura é base para a aquisição de uma cultura geral; ela é, portanto, o alicerce da aprendizagem escolar”. Ler é embrenhar-se em outros mundos, é questionar a realidade para compreendê-la melhor, é distanciar-se do texto e assumir uma postura crítica frente ao que de fato se diz e ao que se quer dizer, é assumir a cidadania no mundo da cultura escrita.

O papel do indivíduo, na busca de uma sociedade mais justa, está vinculado à educação de modo a lhe proporcionar em função de uma consciência crítica. Mas para isso é preciso de algo que lhe ofereça e que desperte interesse e principalmente significativo para sua vida; que ele possa vir para escola com um leque de conhecimento prévio e a escola dê a oportunidade de compartilhar e vivenciar em sala este saber de forma construtiva.

2. A Leitura escolar no contexto atual

Vivemos em uma era em que a tecnologia está em toda parte influenciando o modo de vida das pessoas. Nos dias atuais deparamo-nos com alunos que sabem

perfeitamente manusear um computador, mas infelizmente não dominam a LEITURA e em consequência, têm dificuldade de dominar a ESCRITA. Observamos que esses *gênios* do computador não têm motivação alguma para leitura. O que será que está faltando? Empenho dos professores? Mudanças nas metodologias? Interesse dos alunos? Bem sabemos que são muitas as causas, pois esse mundo tecnológico é atrativo, cativante e as aulas do professor às vezes não causam o mesmo impacto, não motivam a vontade dos alunos em estudar.

A esse respeito, Bastos (2008) assevera:

Vivemos em um cenário de constantes e aceleradas mudanças provocadas pelos avanços científicos e tecnológicos e por transformações sociais e econômicas. Essas mudanças revolucionam nossos modos de comunicação, de relacionamento com as pessoas, com os objetos e com o mundo ao nosso redor encurtando distâncias, expandindo fronteiras, num intenso intercâmbio de produtos e práticas socioculturais. Neste contexto globalizado as novas mídias e tecnologias invadem nosso cotidiano e aceleram e aprofundam essas transformações. (BASTOS, 2008, p. 20)

Precisamos repensar as práticas pedagógicas para não perder os nossos alunos para um computador. Não que essa máquina não seja importante, é obviamente fundamental. Mas temos que nos empenhar e mostrar para o aluno que há outras formas e fontes de lazer e de adquirir conhecimento. Uma delas é a leitura, ela é necessária até mesmo para ter um bom empenho em lidar com todas essas tecnologias, pois nos possibilita a aquisição de conhecimentos, desenvolvemos a imaginação e o raciocínio crítico. Como afirmam (FERREIRO & GOMES, 2003, p.21) “Ler é buscar significado, e o leitor deve ter um propósito para buscar significado no texto”. Ela é o caminho que nos permite entrar em contato com outros mundos, ampliar nossos conhecimentos além dos horizontes, desenvolver a comunicação e a compreensão, ela nos transporta às mais variadas realidades, nos ajuda a ser cidadãos, coloca-nos à frente das mais variadas situações em um mundo misterioso e complexo. A leitura deve ser levada aos alunos desde cedo, antes mesmo de iniciarem a alfabetização, esse contato é importante, pois ajuda a despertar o seu interesse e gosto pelos livros. Incentivá-los é um compromisso que deve ser assumido por todos.

O desafio para tornar a prática de leitura uma constante em nossa vida e em nossas escolas não é fácil. É necessário desenvolver práticas e construir meios que

propiciem a atração pela leitura na mais tenra idade, sobretudo, pois, é na infância que a criança está descobrindo seu microcosmo, seu mundo, está despertando para a realidade e tentando participar desta com suas novas fantasias e descobertas. Neste sentido, um dos instrumentos imprescindíveis para iniciar essa formação geral, com a possibilidade de tornar cidadãos críticos, autônomos e atuantes, nesta sociedade em constante transformação, é a leitura. Ela, através de práticas variadas pode promover, de maneira direta ou indireta, no indivíduo uma reflexão sobre seu contexto social, uma vez que o movimento dialético proporcionado pela leitura insere o leitor na história deste milênio e o constitui como agente produtor de seu próprio futuro.

De acordo com Teberosky & Tolchinsky (2000), no livro 'Além da Alfabetização':

Ler é uma atividade cognitiva complexa, é um processo constante de geração e verificação de hipóteses a partir de diversos indicadores. Quando lemos, fazemos suposições prévias sobre o que será dito no texto. Estabelece-se uma relação entre o que já sabemos e a informação que o texto nos traz. (TEBEROSKY & TOLCHINSKY, 2000, p.150).

Os desafios são muitos, por isso se torna necessário um esforço coletivo no sentido de reconhecer e refletir sobre as contradições da sociedade em que vivemos, e nela em especial, levantar questões relacionadas aos alunos, procurando a melhor forma possível para que os mesmos se desenvolvam. É preciso contribuir mais em benefício de todo o conjunto, evidentemente isso é tarefa de toda a sociedade, ajudar a buscar um caminho onde haja espaço para que muitos estejam dispostos a sacrificar algo em benefício de uma educação verdadeiramente democrática para todos. Por esta perspectiva, acentua-se a necessidade de o indivíduo tornar-se leitor, pois se percebe que sua participação no contexto social depende de sua visão de mundo, de seus valores, de seus conhecimentos, de sua reflexão e visão crítica, enfim, da leitura como instrumento do conhecimento.

3. A leitura na sala de aula

Ler é penetrar em outros mundos imagináveis, onde nossos pensamentos viajem juntamente com os personagens, dando asas à nossa imaginação. Será que a escola cumpre realmente o seu papel de desenvolver nos alunos o gosto pela

leitura? Será que as escolas estão formando leitores? São muitos os questionamentos, mas vejo só uma resposta. Não, pois ainda falta muito para que a escola cumpra esse objetivo. A escola precisa organizar seu espaço de leitura para que seus alunos possam dominar a leitura e a escrita com eficácia.

A leitura é uma forma de compreensão do mundo e das coisas do mundo. No ambiente escolar, ela desempenha papel extremamente relevante para a aprendizagem dos mais variados conteúdos, das mais diversas áreas do conhecimento. Portanto, a aprendizagem está condicionada, de certo modo, à capacidade do leitor, ao tipo de leituras e, ainda, à quantidade e intensidade da prática de leitura promovida pela escola.

Nesse sentido, Cagliari (2003) diz:

É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu em grande parte sua tarefa. Se, porém, outro aluno tiver notas excelentes em tudo, mas não se tornar um bom leitor, sua formação será profundamente defeituosa e ele terá menos chances no futuro do que aquele que, apesar das reprovações, se tornou um bom leitor. A leitura é a extensão da escola na vida das pessoas. A maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido através da leitura fora da escola. A leitura é uma "herança" maior do que qualquer diploma. (CAGLIARI, 2003, p.148)

O papel do professor como mediador entre a leitura e o aluno torna-se cada vez mais importante, pois sua participação no processo de desenvolvimento da criança influencia sobremaneira na formação do gosto pela leitura.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* chamam-nos atenção para a importância de formar leitores competentes, com capacidades e habilidades de compreenderem aquilo que leem. Os PCN L.P afirmam que "Um leitor competente é alguém que compreende o que lê" (1997, p. 54), sugerem leituras através de jornais, de revistas, de fotos de família, enfatizam a importância de se ler imagens, uma vez que esta, além de ser texto, se compõe como uma unidade de significado. Também sugerem que o professor desenvolva práticas leitoras com textos de diferentes gêneros, mas priorize os que circulem socialmente. O professor precisa estar consciente de que a leitura de textos diversos enriquece a vivência dos alunos, contribuindo para a formação do repertório do leitor quanto à diversidade de

gêneros, dos recursos linguísticos, da utilização dos sinais de pontuação, da seleção de palavras, da organização textual.

Essas atividades despertam no aluno ideias de intertextualidade contidas em outros textos já conhecidos, ocorrendo assim uma leitura significativa que pode levá-lo ao prazer que a leitura proporciona, à vontade de dividir as escobertas, as quais serão para vida toda. Os Parâmetros Curriculares Nacionais avaliam que a escola não oferece aos alunos atividade de leitura suficiente para que sejam leitores competentes. São poucos os exercícios que atendem à correta faixa etária, ao meio cultural em que vivem e ao grau de entendimento, assim como à valorização do conhecimento de mundo deles. Sendo assim, os programas escolares, muitas vezes esquecem que a leitura deve ser oferecida ao aluno como algo prazeroso e não obrigatório.

Como afirma Martins (1982):

Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume à decoreba de signos linguísticos, por mais que doure a pílula com métodos sofisticados e supostamente desalienantes. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade. (MARTINS, 1982, p. 23)

Quando transformada em obrigação, a leitura se resume ao simples tédio. Tal postura leva o ato de ler enfadonho acrítico, automático, mecânico e, dessa forma, distante de uma categoria que una o ato de ler ao prazer, que permita a leitura como fonte de lazer.

4. Leitura – caminho certo para a aprendizagem

Quando se fala em aprendizagem obviamente precisamos destacar a importância de ler, pois é através da leitura que podemos ter êxito em produzir textos, em comunicar, expressar, argumentar, defender algo em que acreditamos. A leitura deve estar presente na vida das pessoas a todo o momento, pois é uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura propriamente dito, como no que a antecede e o que

decorre dela, por isso podemos afirmar que é através da leitura que teremos o caminho certo para a aprendizagem.

Atitudes como gostar de ler devem ser introduzidas no cotidiano dos alunos, oportunizando-lhes o mundo mágico da leitura. Não é necessário que a criança aprenda a ler para ter acesso à leitura, o professor pode ser o mediador, proporcionando momentos de leitura em sala de aula, pois para aprender a ler, para gostar de ler e para ler bem, é necessário que os alunos sejam expostos a situações de leitura. É preciso que ouçam alguém lendo e que eles mesmos leiam para que outros os ouçam e entendam a leitura que fazem. Deve-se, ainda, permitir que os alunos comentem o que ouviram e o que leram, pois o comentário força a leitura a ter sentido e a não ser mera sucessão de sons provocados pela correta decodificação dos sinais sobre a página.

Para Martins (1982), propiciar esse diálogo sobre o texto é a principal função do professor na aprendizagem da leitura:

A função do educador não seria precisamente ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou proporcionar acesso aos livros. Trata-se antes, de dialogar com o leitor sobre a sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá, repito, a algo escrito, um quadro, uma paisagem, a sons, imagens, coisas, ideias, situações reais ou imaginárias. (MARTINS, 1982, p.34)

Para ensinar os alunos a ler e ajudá-los a gostar de ler, o professor precisa mostrar aos alunos que a leitura pode ser prazerosa e ao mesmo tempo útil. O aprendizado dela inicia-se na alfabetização e deve ser um processo prazeroso para a criança. Nesse processo, é fundamental que as aulas sejam motivadoras, que levem o aluno a ter interesse pelos livros. Como dissemos, o aprendizado da leitura começa na alfabetização e se estende por toda educação básica.

Como assegura Abud (1987)

___ a alfabetização faz parte da formação da personalidade da criança e, neste sentido, não basta simplesmente que ela aprenda a ler e a escrever; mais do isto, é necessário que ela encontre na leitura uma motivação permanente. Deste modo, ela terá condições futuras de, através da leitura, poder participar das grandes tradições, da história da humanidade, da cultura e de comparar suas ideias com

as dos outros, ampliando e reorganizando sua própria visão de mundo. (ABUD, 1987, p. 5)

O caminho da aprendizagem da alfabetização começa com dificuldades, as quais devem ser trabalhadas pelo professor de maneira a motivar os alunos desde o início, mostrando a importância aprender ler. Da percepção das dificuldades desencadeia-se a busca de soluções. A partir daí, surge uma série de operações que visam ao conhecimento no qual as hipóteses são formuladas, testadas e revisadas tantas vezes quantas forem necessárias. É importante que no decorrer dessa trajetória o aluno consiga ler e compreender o que está lendo, em todo e qualquer nível de complexidade. Após a fase inicial de alfabetização, é necessária a prática da leitura de modo a despertar no aluno o gosto de ler. Uma vez alfabetizado, é possível o indivíduo ampliar seu nível de leitura e de letramento, de forma a tornar-se um sujeito autônomo e consciente. O leitor deve compreender o significado do que lê, apoderar-se desse conhecimento e transformá-lo a partir de sua experiência pessoal. Ler para aprender e ampliar os conhecimentos a partir da leitura. O essencial é fazer da escola um ambiente propício à leitura, buscando meios em que todos possam percorrer para se tornarem cidadãos leitores.

O domínio das habilidades específicas da leitura se traduz como um dos atributos que evitam o fracasso escolar, oferecendo ao aluno maior chance de êxito no mercado profissional, permitindo desempenhar e lutar por um espaço justo no mundo atual. É imprescindível um olhar mais eficaz no que diz respeito à leitura, pois essa prática nos fornece a matéria-prima para a escrita, podemos constatar que se não formos bons leitores, dificilmente seremos bons escritores.

5. Analisando os resultados pesquisados

Com a ideia de que o princípio da leitura deve ser uma prática sociocultural inserida em casa, na escola e na sociedade de forma geral, é que propusemos essa pesquisa, pautada em análise das práticas docentes em relação à leitura. Para isso, investigamos a prática pedagógica, no tocante à leitura, de cerca de 15 docentes do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, de uma escola estadual em Colorado do Oeste-RO.

Acreditamos que a leitura é atividade essencial, mas queríamos ouvir dos professores pesquisados se também assim a consideravam. Ao serem questionados

se para eles a leitura é atividade essencial, afirmaram considerá-la “indispensável para o ser humano”, e que deve ser inserida em casa pela família desde muito cedo, de modo a despertar o interesse da criança pelos livros e, na escola, o professor deve ser o elo para aguçar o hábito de ler nos alunos. Afirmaram ainda que a leitura desperta a curiosidade, orienta, traz conhecimento, prazer e que deve estar presente em nossa vida desde momento em que começamos a compreender o mundo à nossa volta.

Quando questionamos se se consideravam leitores assíduos e que tipos de leitura costumavam fazer, percebemos um pouco de apreensão por parte de alguns professores; ficaram incomodados e sentiram-se intimidados em admitir que, mesmo sabendo da importância de ler, não eram leitores assíduos. Alguns ainda acrescentaram que leem somente na preparação das aulas e por necessidade nos grupos de estudo da escola e formação continuada, disseram praticar a leitura só nesses momentos, pois os afazeres diários (escola, família e outros) tomam muito tempo e que raramente leem por prazer ou lazer.

Silva (1989) diz que o professor precisa dar testemunho aos alunos para que eles sejam leitores. Veja:

“... para que ocorra um bom ensino da leitura é necessário que o professor seja, ele mesmo, um bom leitor. No âmbito das escolas, de nada vale o velho ditado ‘Faça o que eu digo (ou ordeno); não faça o que eu faço (porque eu mesmo não sei fazer!)’ isto porque os nossos alunos necessitam do testemunho vivo dos professores no que tange à valorização e encaminhamento de suas práticas de leitura (SILVA, 1989, p. 109)”.

Sendo a escola um dos lugares em que se deve priorizar a leitura e quem a ensina também, leva-nos a crer que algo não está certo, pois quando o professor afirma não ter tempo para se dedicar à leitura, como poderá incentivar seu aluno a gostar de ler?

Quando questionados sobre a prática de leitura na sala de aula, asseguraram ser de suma importância; afirmaram que a partir de uma aula de leitura bem preparada, com os objetivos claros, é que se pode despertar no aluno o gosto de ler. Disseram ainda que não basta ensinar o aluno a ler, mas é necessário levá-lo a gostar de ler. Ainda sobre o trabalho em sala de aula, perguntamos acerca dos tipos de leitura que oferecem aos alunos e com que frequência a utilizam. Segundo eles, diariamente utilizam o livro didático para a efetivação da leitura, pois é um material a que todos têm acesso. Informaram que às vezes utilizam textos impressos

dos mais variados gêneros: conto, fábula, histórias em quadrinhos e outros, reafirmaram sobre a importância da leitura, afirmando que “é através da leitura diária que se obtêm muitas informações que ajudam os alunos na realização das atividades e na construção de mais conhecimentos”. Disseram priorizar a leitura diariamente, mas que às vezes por falta de recursos diversos essa prática se torna maçante para o aluno.

Pelas respostas, nota-se que os professores se preocupam em formar leitores, mas às vezes sentem-se frustrados por não atender a todas suas expectativas. Em outro momento, perguntamos com quais objetivos utilizam a leitura na sala de aula. As respostas foram contraditórias, pois anteriormente tinham afirmado que consideravam a leitura como passaporte para a consolidação da cidadania; depois, disseram que a utilizam como forma para resolver atividades, produzir textos, relatórios, trabalhar a gramática e que poucas vezes utilizam-na para aguçar o conhecimento ou despertar a curiosidade. Percebemos que alguns professores estão mais preocupados em cumprir um planejamento de ensinar a gramática, a ortografia através da leitura do que despertar no aluno o prazer de ler. Isso é preocupante, pois vai de encontro ao que ponderamos até agora neste trabalho.

Sabemos que tudo que é muito cobrado acaba ficando mal feito ou prejudicando o gosto em fazer. Se para toda atividade de leitura o professor exigir uma atividade prática, provocará no aluno a insatisfação. Por isso, às vezes notamos certa antipatia de alguns alunos em relação à leitura. Há certos professores que simplesmente não conseguem trabalhar leitura desacompanhada de qualquer cobrança. A leitura não deve ser algo imposto pelo professor, já que o gosto por esta atividade nasce e se desenvolve no sujeito a partir de práticas concretas, de experiências vividas no cotidiano, dentro ou fora da escola. A curiosidade da criança pela leitura surge desde muito pequena quando pede para os pais lerem livros de historinhas ou quando lê imagem. São esses momentos oportunos que o professor deve aproveitar para instigar este hábito, incorporando um programa de ensino (de leitura) de acordo com as necessidades, interesses e aspirações dos alunos.

De acordo com os PCNs de Língua Portuguesa, (BRASIL, 1997):

[...] Para que a leitura possa constituir objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de

leitura deve responder do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata [...] (BRASIL, 1997, p.54)

Para que isso ocorra, para se formar um leitor para toda a vida, o hábito, por si só, não chega. Há que se desenvolver o gosto pela leitura. Durante toda a sua escolaridade o aluno precisa realizar trabalhos que o levem ao gosto de ler por prazer e não somente para realizar tarefas escolares. Os trabalhos de leitura realizados na escola, numa perspectiva tradicional, contribuem muito pouco para o desenvolvimento efetivo do aluno quanto ao ler por prazer. A escola tem um papel fundamental na relação que o aluno estabelece com a leitura, pois é responsável por esta formação. Se a escola tem como primazia a formação de leitores, esta precisa rever certas situações, como não impor a leitura aos seus alunos, mas criar meios pelos quais os alunos considerem a leitura como sinônimo de prazer e conhecimento.

Partindo então do pressuposto que o incentivo à leitura ainda consiste numa das maiores dificuldades para os professores e para as escolas, cabe salientar alguns fatores relevantes na tentativa de elucidar algumas situações as quais podem amenizar essas dificuldades. Um exemplo é representado pela atitude do professor em relação aos livros, pois sua postura frente a estes é fundamental para a formação do hábito de ler na criança. O entusiasmo contagia, mas quem não sabe apreciar o livro pode desestimular o aluno, mesmo de forma inconsciente; o espaço da leitura deve ser agradável, acolhedor e informal, seja na sala de aula, seja na biblioteca, o que importa é a criança sentir-se à vontade para ali permanecer para entregar-se à leitura com prazer e familiarizar-se com o livro; os livros devem estar dispostos de forma a permitir à criança fácil manuseio. Às vezes a organização formal das prateleiras constitui barreira para o aluno, que se sente inibido e receoso de tocar nas obras; é fundamental a atualização dos livros, tendo em vista atender aos interesses e à fase de seu desenvolvimento.

Não estamos aqui propondo receitas mágicas, mas talvez um caminho pelo qual certamente devêssemos percorrer, procurando ter atitudes responsáveis e dedicação àquilo que nos compete. Se formos olhar a nossa volta e ficar a todo o momento questionando o nosso tempo e afazeres com certeza a nossa prática de educador ficará a desejar. O professor necessita ter consciência da importância de seu papel social e acreditar que seu trabalho precisa ser desenvolvido tendo como base a mais importante das atividades: a leitura, pois a partir dela é que

constituiremos uma sociedade mais justa e consciente, com sujeitos pensantes, críticos, criativos e capazes de exercer a cidadania em todas as suas nuances.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos bibliográficos e de campo realizados para efetivação deste trabalho, pode-se compreender o quanto é importante e necessário dar ênfase à leitura na prática diária da sala de aula. Por isso ela deve ser incentivada na escola, na prática diária do professor com seus alunos, por ser indispensável à nossa existência no ambiente social e político, além de enriquecer e ampliar novos horizontes. Não se esquecendo de que para motivar os alunos a ler, a escola deve disponibilizar-lhes um ambiente apropriado e com uma multiplicidade de materiais de leitura, além de proporcionar-lhes e proporcionar o direito de escolher o que querem ler. Nesse contexto, é fundamental a presença de um professor estimulador que também tenha o hábito da leitura. Com isso haverá uma grande flexibilidade, oportunizando interesses pela leitura.

A leitura na escola tem sido fundamentalmente um objeto de ensino. É preciso superar algumas concepções sobre o seu aprendizado. 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 número de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler.

Pode-se analisar que muitas crianças são obrigadas a reproduzir os significados já constatados e cristalizados pelo professor, não lhes proporcionando novas possibilidades de significação para os textos, um mecanismo restrito, convergente e em total desacordo com a natureza do ato de ler. Geralmente são compostos de leitura de textos, respostas a um questionário, entre outros. A postura pedagógica do educador deverá voltar-se a um trabalho através do qual os sujeitos leitores atinjam ou produzam o maior número possível de significações para os textos, trazendo para si uma compreensão mais ampla e refinada da realidade. O educador poderá estabelecer tempo e espaço para que os alunos expressem sobre os referenciais dos textos, sistematizando as ideias geradas, aprendendo com elas e

fornecendo outros sentidos que não conseguiram identificar a fim de se constituir em dinâmica viva de significados através da leitura.

Os professores devem ser leitores assíduos que sirvam de exemplo para os jovens leitores, certamente não precisaremos mais nos preocupar com os problemas sociais, pois cada indivíduo exercendo sua cidadania conquista, através da leitura de livros e de mundo, a luta por seus direitos, a liberdade, a justiça e a igualdade social.

É preciso salientar ainda que desenvolver o gosto pela leitura na escola depende de um processo contínuo. Se a criança vivencia na família boas experiências de leitura seu ingresso na escola será encarado como parte de um processo e não como mudança radical de vida. Uma vez que a criança tem contato com a leitura desde os primeiros meses de vida, a alfabetização se dará com naturalidade e espontaneidade, cabendo ao professor apenas orientar, esclarecer dúvidas e zelar para que a semente plantada pelos pais possa germinar e desenvolver até tornar uma bela árvore produtora de bons frutos. O professor, em sala de aula, deve disponibilizar de técnicas ou dinâmicas de leitura que agradem às crianças. Isso só é possível se o prazer proporcionar novas habilidades de leitura.

Referências

ABUD, Maria José Milharezi. **O Ensino da Leitura e da Escrita na fase inicial da Escolarização**/ São Paulo: EPU, 1987.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental - **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**- Brasília junho/2001.

CAGLIARI, Luiz Carlos- **Alfabetização & Linguística** Ed. Scipione, São Paulo 10ª edição, 2003.

FERREIRO, Emília & PALÁCIO, Margarita, Gomes. Coord. **Os Processos de Leitura e Escrita**. 3ª ed. Armed: Porto Alegre, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 39 ed. São Paulo: Cortes, 2000.

LÍNGUA PORTUGUESA, REVISTA. **Gramática x Literatura**- Edição nº 30- maio/ 2011. MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 11 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. **Ofício do Professor: Aprender mais para ensinar melhor / Leitura e Escrita**. 1ª ed: agosto/2002, São Paulo.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**, 1997; V. 1.

_____. Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar 1- Língua Portuguesa- **Processos de Leitura e de Produção de Textos**: Brasília, 2005.

_____. **Introdução a Educação digital: caderno de estudo e prática/** Beth Bastos..[et al.] –Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação á distancia; 2008.268p.

NOVA ESCOLA. **Técnicas para desenvolver a leitura**. Ano XIII, nº 111 – abril, 1998.

_____.**Técnicas para desenvolver a leitura**. Ano XII, nº 103 – abril, 1998.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 5ª ed.Campinas: Papyrus, 1995.

TEBEROSKY, Ana & Tolchinsky, Liliana. Org. **Além da Alfabetização**. 4ª ed. Ática: São Paulo, 2000.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL A PARTIR DOS PRINCIPAIS MARCOS HISTÓRICOS

¹ Claudelice Alves Pereira Varella

² Renata Batista da Silva

RESUMO

O presente artigo relata a trajetória da educação de surdos no Brasil. O mesmo tem como objetivo a apresentação desta trajetória a fim de que se possa conhecê-la a partir dos principais marcos históricos ocorridos. Para isso, têm-se um resgate das primeiras metodologias utilizadas com surdos, os precursores destes primeiros métodos, inicialmente num contexto mundial, pois a educação de surdos no Brasil ocorreu com base e influência de vários países que fizeram parte deste cenário. Foram elencados os entraves que ela sofreu no Brasil, assim como as conquistas dos surdos, em matéria de leis, métodos pedagógicos e inclusão. Contemplou-se uma abordagem qualitativa de fatos históricos, com coleta de dados ocorrida de forma exploratória, buscando-se em diversos referenciais bibliográficos, os fatos que apresentassem o tema central do trabalho.

Palavras-chave: Educação de surdos. Trajetória. Brasil.

ABSTRACT

This article reports on the education of the deaf in Brazil. The same general aim of presenting this course so that you can know it from the main landmarks occurred in this education. For this, there have been a bailout of the first methods used with the deaf, the precursors of these early methods, initially in a global context, for the same education in Brazil was based and influence in the education of several countries that took part in this educational setting. Were listed barriers that education suffered in Brazil, as well as the achievements of the deaf in matters of law, teaching methods and inclusion. Looked at the qualitative approach of historical facts, with data collection occurring in an exploratory way, trying on several bibliographical references, the facts that the central theme of the present work.

Keywords: Deaf education. Trajectory. Brazil.

¹ Mestre em Educação - Linha de Formação – UNIR/RO (2012). Licenciada em Pedagogia (Unesp/Marília/SP, 1995), com Habilitações em Orientação, Administração e Supervisão Escolar (Unesp/Marília/SP, 1995); Especialista Psicopedagogia Clínica e Institucional (Univale/PR 2005); Metodologia do Ensino Superior Inovações Curriculares – (FARO/2010) Atualmente: Docente nos curso de Pedagogia (FATEC) e Direito (FAAr), Coordena o curso de Pedagogia FATEC-RO. claupv.varella@gmail.com

² Pós-graduada em Gestão Escolar e Educação Inclusiva (com ênfase em LIBRAS), graduada em Licenciatura Plena em Letras/Português (UNIR/RO, 2009).renatateacher2011@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O surdo é alguém com experiências puramente visuais, pessoas com visão de mundo totalmente opostas das que escutam. Uma compreensão silenciosa e visualmente muito mais perceptiva, com uma cultura diferente, com uma língua que se funde com esta cultura, língua essa que exprime todos os seus anseios, medos e visão de mundo.

Num contexto educacional, ainda que amparados por leis, mais do que acesso e adaptação material são necessários para a efetiva inclusão deste surdo. O surdo é como um “estrangeiro” numa sala de aula, pois tem aspectos culturais e sociais diferenciados, singulares como qualquer outra existente.

Não é necessária apenas inovação educacional, e sim, estímulo entre todos que o cercam para a construção de seu conhecimento. É necessário um olhar paciente e esperançoso; atuar para que a educação inclusiva seja olhada com mais carinho, pois cada um aprende dentro de seu limite, não como alguém “doente”, alguém como ser humano diferente do padrão tido como normal pela maioria e cheio de qualidades e defeitos como qualquer ser. É por isso que diante do exposto justifica-se a presente pesquisa.

A construção do presente artigo teve por primordial objetivo o apontamento dos principais dados históricos referentes à trajetória da educação de surdos no Brasil, a fim de se resgatar por meio desses dados, metodologias que foram usadas com surdos, quais foram favoráveis, quais não surtiram efeito, assim como, apontar ações feitas em prol do surdo, apoio legal e outros mecanismos que contribuíram para a evolução da educação de surdos no Brasil, tendo em vista seus impedimentos e problemáticas situacionais.

O método utilizado para a construção do trabalho foi a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, com a descrição de fatos históricos coletados por meio da busca e pesquisa em diversos referenciais teóricos que explanassem sobre o tema em questão. Para isso, primou-se por renomados autores sobre o assunto como: Goldfeld (2002), Skliar (1999) e Veloso e Maia Filho (2009).

1. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Com a decisão de Dom Pedro II, em 1855, que incumbiu o Marques de Abrantes para organizar uma comissão que promovesse a criação de um instituto para a educação de surdos, é que se inicia a história desta educação no Brasil. Para dar início de fato a educação de surdos, Dom Pedro traz ao Brasil um surdo francês chamado Edward Huet, o mesmo é considerado como sendo o introdutor da Língua de Sinais Francesa no Brasil (MAIA FILHO; VELOSO, 2009).

Em 1857 é fundado por Edward Huet o primeiro instituto para surdos inicialmente chamados de Imperial Instituto de Surdos-Mudos. Em 1957 recebe o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos. Sua proposta pautava-se na linguagem articulada e leitura sobre os lábios para os que tivessem aptidão. Em 1889 o governo determinou que a leitura dos lábios e a linguagem articulada deveriam ser ensinadas apenas aqueles que apresentassem um bom aproveitamento sem comprometer a escrita. O alfabeto manual francês foi difundido no Brasil pelos próprios surdos, surdos estes, alunos do instituto que logo recebeu o nome de INES (Instituto Nacional de Surdos).

No entanto, antes que a língua tomasse uma estrutura no Brasil, educadores de todo o mundo mobilizaram-se para convenções mundiais de discussão e definição do que realmente era a “inclusão” do surdo na sociedade e então surgiram as dúvidas: O que seria mais eficaz? Os métodos de ensino da Língua de Sinais ou o Método do Oralismo? O oralismo prevaleceu conforme decisão do Congresso de Milão de 1880, que acabou por regressar a educação de surdos iniciada.

Na década de 70 chega ao Brasil o método da Comunicação Total por influência dos Estados Unidos, filosofia esta, que defendeu o uso de qualquer recurso lingüístico para facilitar a comunicação: sinais, orais ou códigos manuais.

Em 1980 iniciou-se as discussões acerca do bilinguismo, daí então linguistas brasileiros se interessaram pelo estudo da Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS) e a sua contribuição para a educação do surdo. Dentre estes linguistas destaca-se a figura da pesquisadora Lucinda Ferreira Brito que dá início então às pesquisas em Libras e impulsionou o Bilinguismo no Brasil. (MAIA FILHO; VELOSO, 2009).

De acordo com a mesma, no bilinguismo a língua de sinais é considerada uma importante via para o desenvolvimento do surdo, em todas as esferas de conhecimento, e, como tal, propicia não apenas a comunicação entre os surdos (surdo–surdo), além de desempenhar a importante função de suporte do pensamento e de estimulador do desenvolvimento cognitivo e social. Segundo a pesquisadora, um diferencial profundo nesta concepção é a aceitação da surdez, dado que o surdo não precisa desejar uma vida semelhante ao ouvinte, já que o povo surdo forma uma comunidade com cultura, língua e identidade próprias. (BRITO, 1993)

Em 1987 foi fundada no Brasil, no Rio de Janeiro, a FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos), porém somente em 1993 conseguiu uma sede própria (MAIA FILHO; VELOSO, 2009). Os anos 90 foram um marco da mudança na área da surdez no Brasil, através do INES. Foi criado o informativo técnico-científico Espaço,

cujos artigos são voltados para a educação do aluno surdo. Com isso o INES adquiriu nova personalidade e passou a ser um centro nacional de referência na área da surdez, suas ações subsidiam atualmente todo o país.

Em 2001 foi lançado em São Paulo o Dicionário Enciclopédico Ilustrado de LIBRAS, em um projeto coordenado pelo Professor Doutor (Instituto de Psicologia/USP) Fernando Capovilla e em março de 2002 o Dicionário LIBRAS/Português em CD-ROM, trabalho realizado pelo INES/MEC e coordenado pela Professora Doutora Tanya Mara Felipe/UFPernambuco/FENEIS. (MAIA FILHO; VELOSO, 2009).

Apenas em 2002, com o sancionamento da lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002). Foi vista como um sistema linguístico de natureza visual- motora, de estrutura gramatical própria oriunda da comunidade surda e desta forma os sistemas educacionais puderam garantir a inclusão nos cursos de formação de educação especial, de Fonoaudiologia, magistérios, em todos os níveis, do ensino de LIBRAS, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

No Brasil, há uma carência significativa quanto a inserção do surdo no cenário educacional, no sentido de encará-lo como o autor de uma cultura minoritária, usuário de uma linguagem própria e pertencente a um grupo que demanda uma educação bilíngue imbuída em um multiculturalismo.

No intuito de suprir essa carência, no Brasil, nas duas últimas décadas, a busca por uma recolocação da discussão de um contexto mais apropriado a situação cultural e identitária do surdo tem sido mais intensa, a fim de que se quebrem velhos paradigmas, de que o olhar ao surdo transpasse a “deficiência” em si e penetre no campo das experiências e identidades surdas. Entretanto o processo de reorganização da educação é complexo e a implementação da proposta não está totalmente organizada.

Não somente no Brasil, mas em todo o mundo, o surdo tem sido condenado ao analfabetismo funcional, poucos têm acesso ao ensino superior e é condenado a uma educação meramente profissional. Uma das causas desta situação, certamente resulta do processo pedagógico a que foram submetidos. Uma pedagogia que mascaradamente ainda se arrasta, que desconsidera a diferença, língua e cultura do surdo, pois enaltece a “voz”. Atualmente a pedagogia para surdos vem sendo debatida com mais afinco, tanto no âmbito da chamada Educação Especial como no âmbito da educação em geral.

2. PROCESSO EVOLUTIVO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL

Em 1994, conforme a Declaração de Salamanca é aprovada o direito de todas as crianças, com deficiência ou não, de estarem inseridas em escolas de rede regular de ensino. Hoje, pode-se observar que os governos tem se preocupado mais com a questão da inclusão. De acordo com a citada Declaração de Salamanca (1994, p.5): “[...] a expressão necessidades educacionais especiais refere-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam a deficiências ou dificuldades escolares. [...]”. Por esse ângulo, terão que se incluírem superdotados, crianças de rua, crianças que trabalham crianças de minorias linguísticas, etnias ou culturais, enfim; crianças de todos os tipos. A mesma lei ainda define que o devido atendimento as suas necessidades deverão ser atendidos.

A Constituição brasileira, em seu artigo 208 também garante “O atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) também reafirma o dito na Constituição, em seu artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência”.

Em 2002, com o sancionamento da lei que oficializa a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como a segunda língua do Brasil e que declara a mesma como de direito de todo cidadão surdo como sua língua materna, tem-se desse modo, uma grande oportunidade do surdo poder exercer diversos papéis na sociedade em que vive de igual pra igual como os demais cidadãos, bem como a garantia de receberem a devida educação institucionalizada e de qualidade, que respeita suas capacidades e limites.

Entretanto mesmo com esse farto amparo de leis há a falta de participação de políticas comunitárias dentro das escolas, nos órgãos públicos, que busquem assim mudanças nas políticas educacionais. A lei prima pela preferência e não pela exclusividade, dificultando o acesso do surdo à educação, o próprio profissional da educação muitas das vezes não tem o preparo e então teme a enfrentar o desafio.

Em 2005 aprova-se o Decreto 5.626 que sustenta a lei de criação da LIBRAS (Lei 10.436 de 24 de abril de 2002) e elenca e especifica mais direitos aos cidadãos surdos como na área da saúde, trabalho e educação; assim como defende a Cultura Surda, a obrigatoriedade do interprete de Libras etc. A Libras vem atualmente sendo inserida nos cursos de graduação com licenciatura e intérpretes são contratados para atuar em diversos setores da sociedade porém ainda de modo sutil.

Veja-se a seguir um quadro constituído para uma análise de cada uma das principais leis e o seu foco no tocante ao surdo no Brasil, suas contribuições para a vida do surdo na sociedade e primordialmente em seu desenvolvimento educacional.

QUADRO 1: LEGISLAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES

LEI	PERÍODO	CONTRIBUIÇÃO AO SURDO
Declaração de Salamanca	1994	Mobilizou a educação especial, dando direitos; entretanto contribuiu pouco para a educação de surdos.
LEI (Lei 9394/96)	1996	Abrangeu a deficiência, mas pouco tratou de direitos específicos de alunos surdos.
Lei nº 2.089	1998	Instituiu a obrigatoriedade de inserção, nas peças publicitárias para veiculação em emissoras de televisão, da interpretação da mensagem em legenda e na língua brasileira de sinais- libras.
Lei de criação da LIBRAS (Lei 10.436)	2002	Reconhecimento da língua do surdo e respeito à sua identidade e cultura.
Decreto (5.626)	2005	<ul style="list-style-type: none"> *obrigatoriedade de formação para os profissionais; *professor bilíngue para turmas de alunos surdos; *salas de recurso com professores especialistas; *disciplina de libras em todos os cursos de licenciatura e fonoaudiologia; *Respeito aos surdos em vários outros âmbitos;

Fonte: SILVA, RENATA, 2013.

Analisando-se as primeiras leis não se percebe uma evolução na educação de surdos, tanto a Declaração de Salamanca quanto a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), não se ativeram a tratar do surdo com exclusividade, mas sim trataram

a deficiência de um modo geral. Já a lei 2.089 de 1998 proporcionou ao surdo uma maior interação do mesmo com vistas ao seu direito de informação com o mundo midiático televisivo.

Depois de um período em que a educação especial estava lutando para conquistar seu espaço, estudos e pesquisas eram realizados para que então fosse sancionada uma lei no Brasil que proporcionasse ao surdo o direito de aprender a LIBRAS como sua língua materna, a lei 10.436 de 24 de Abril de 2002.

O ápice da mudança na educação de surdos no Brasil vem com o decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, pois o mesmo dispôs do direito do surdo em todas as esferas educacionais e demais espaços da sociedade. O decreto veio para subsidiar a lei 10.436, lhe dar melhor estrutura. O documento firmou a LIBRAS como língua materna do surdo e, além disso, oficializou a metodologia do Bilinguismo, tornando assim obrigatório o ensino da língua portuguesa como segunda língua. Ainda descreve quais agentes devem participar do processo de ensino aprendizagem do surdo bem como suas formações para tanto.

Nessa perspectiva, o surdo pode ser bilíngue, porque este tem condições de adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada sua língua natural e a segunda língua, a língua oficial do seu país, no caso do Brasil, o Português. Um conceito importante ligado a essa abordagem é que o sujeito surdo é dotado de uma língua de modalidade visuoespacial e possui uma cultura própria. Dessa maneira, o Bilinguismo é uma proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança surda as duas línguas no seu contexto escolar.

Infelizmente a aceitação da educação bilíngue ainda é pequena no Brasil, mesmo essa sendo oficializada em documentos nacionais. Existe a necessidade de se respeitar e compreender o sujeito surdo, assegurando a este o direito de oportunidades educacionais de qualidade. (GOLDFELD, 2002). A partir da compreensão de que a língua de sinais permite o desenvolvimento das pessoas surdas, estas clamam pelo direito de usar esta língua, o que tem levado, nos últimos anos, algumas escolas a adotarem a filosofia bilíngue na educação dos alunos surdos.

De posse das contribuições dadas pelo decreto 5.626 à educação dos surdos no Brasil, e os consequentes resultados do Bilinguismo, através de diversos estudos já feitos, a metodologia Bilíngue é a que mais contribui para o desenvolvimento dos alunos com surdez. Após tantas modificações desta educação, após o fracasso do método do Oralismo, o Bilinguismo é um abrir de portas nesse contexto, mas muito ainda precisa evoluir para que efetivamente esse processo possa avançar mudando de fato a educação do surdo. Atualmente a luta para que a LIBRAS seja implementada nas escolas é uma realidade

inquestionável pois o uso da oralidade ainda é muito propagado mesmo após ruinosos resultados do passado na educação de surdos.

A proposta da educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença (SKILIAR, 1999, p. 1).

A prática de uma educação em que de fato ocorra a inserção do surdo pressupõe que o professor, a família e toda a comunidade escolar estejam convencidos de que cada aluno é diferente no que se refere ao estilo e ao ritmo da aprendizagem e essa diferença deve ser respeitada numa classe inclusiva. Os professores não precisam de receitas prontas, pois a Escola Inclusiva ajudará a desenvolver habilidades e estratégias educativas adequadas às necessidades de cada aluno. É o aluno que produzirá o resultado educacional, ou seja, a aprendizagem. Os professores atuarão como facilitadores da aprendizagem dos alunos, com a ajuda dos outros profissionais, tais como pedagogos, psicólogos e os intérpretes da língua de sinais.

CONCLUSÃO

É urgente que o foco de definição da surdez e dos surdos seja mudado. Surdos não devem ser encarados como membros deficitários da comunidade ouvinte, eles são membros de uma comunidade minoritária que tem suas particularidades, língua própria, cultura própria. Os surdos precisam de escolas onde a diferença tenha espaço de expressão, um lugar onde eles tenham o direito de serem diferentes; no entanto essas mudanças não devem restringir-se ao espaço escolar, devem ser projetadas também para fora dos espaços pedagógicos.

O surdo tem que ser convidado à discussão. A melhor condição para definir enfoques e parâmetros para a educação de surdos é sem dúvida o próprio ser surdo, assim como quem melhor pode questionar a educação indígena é o próprio índio. Entretanto estas minorias são excluídas de debates e discussões que antecedem a criação de suas políticas públicas, as questões são definidas sem a maciça participação dos beneficiários. Os surdos, historicamente foram calados diante das políticas oficiais sendo que não há ninguém melhor que eles mesmos pra narrar a história do significado de ser surdo e de como entendem o que deve ser um projeto pedagógico adequado às suas reais especificidades.

Em diversos estudos realizados, de acordo com Skliar, o que gerou o fracasso ou a exclusão educacional de surdos, por tanto tempo, não foi a incapacidade de ouvirem, mas as representações sociais sobre a surdez e os surdos, a desconsideração para com seus

direitos linguísticos e culturais, o embasamento em teorias de aprendizagem que não refletiam como deveria ser a participação dos professores ouvintes e das comunidades surdas no processo educativo.

A proposta da Educação Inclusiva, de acolhimento do diferente, faz quebrar velhos paradigmas da deficiência, faz com que se enxerguem as restrições de ambos: surdos e ouvintes. Ouvintes também têm limitações e isso não os tornam deficientes, mas sim diferentes. Portanto, surdo ou ouvinte são visões diferentes de mundo, a surdez não deve ser encarada como algo inferior ao ouvintismo.

O surdo acaba sendo refém de oportunidades de educação para sobrevivência num mundo de ouvintes e geralmente não se é considerado que ele é um ser comum, que pode frequentar um banco de universidade, que pode ascender profissionalmente. A maior dificuldade está nas propostas educacionais que não atendem especificidades culturais e linguísticas, não existem junto a estas propostas políticas de cidadania, políticas culturais, políticas de identidade.

A conquista e o reconhecimento de alguns direitos das pessoas com deficiência, e nesse contexto os surdos, são registrados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados do século passado. No Brasil, a comunidade surda registrou em sua trajetória lutas, realizações, sucessos e fracassos. Algumas dessas batalhas aconteceram na tentativa de que fossem cumpridas as determinações postas em legislações vigentes.

A Constituição Federal de 1988 define, no artigo 205, a educação como um direito de todos e, no artigo 206, inciso I, estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino. Encontramos um direito instituído, mas maneiras adequadas devem ser utilizadas para viabilizá-lo ao surdo.

Apesar das lutas a favor do Bilinguismo, dos avanços educacionais proporcionados por este método, das legislações em prol da educação do surdo no Brasil, tem-se uma disparidade entre ideal e a real situação vivida. Não há como garantir ao surdo acesso ao ensino, permanência no âmbito educacional e educação de qualidade, se as suas potencialidades da aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua, a potencialidade do desenvolvimento de estruturas, formas e funções cognitivas visuais, potencialidade de desenvolvimento de processos culturais específicos e potencialidade de participação do surdo nos debates linguístico, escolar e comunitário não forem efetivamente consideradas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Congresso Nacional. Constituição da República Federativa, 1988.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRITO, L. F. **Integração Social e Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel Editora, 1993.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2 ed. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SKLIAR, Carlos. **A localização política da educação bilíngüe para surdos**. In: SKLIAR, Carlos. (Org). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. 2ª Ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

VELOSO, Éden; MAIA FILHO, Valdeci. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. vol. 1. Curitiba, PR: Mãos Sinais, 2009.

A UTILIZAÇÃO DE FILMES COMO RECURSO NAS DISCIPLINAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NA PENITENCIÁRIA FEDERAL DE PORTO VELHO.

¹ CAVALCANTE, Márcia Valéria Brito.

Resumo: A escola no sistema prisional é um espaço fundamental para o resgate e valorização do indivíduo para a troca de saberes e não deve ser vista apenas como medida humanitária, mas como um direito, a uma educação formal e regular, com a mesma qualidade da educação oferecida à população em geral. Utilizar o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. É importante que o professor compreenda a grandiosidade do cinema como instrumento educacional e perceba que todo e qualquer filme pode ser utilizado como ferramenta metodológica. Ele deve estar ciente de quais os objetivos visa alcançar e considerar não só a mensagem, como também a manifestação da linguagem, da cultura e enxergar o conteúdo como forma de informação e apreensão do saber. Com este trabalho pretende-se apresentar a utilização de filmes como um instrumento para discussão de temas relacionados às áreas de Biologia e Ciências em aulas de Ensino Fundamental e Médio lecionadas aos internos da Penitenciária Federal em Porto Velho.

Palavras-chave: Educação nas Prisões; Biologia na prisão; Ciências na prisão.

Abstract: The school in the prison system is a key area for the rescue and recovery of the individual for the exchange of knowledge and should not be seen merely as a humanitarian measure, but as a right to a formal and regular education, with the same quality of education offered the general population . Using film in the classroom is to help the school to rediscover the culture at the same time everyday and high , because the cinema is the field in which aesthetics, leisure , ideology and broader social values are synthesized in the same work art . It is important that the teacher understands the greatness of cinema as an educational tool and realize that any film can be used as a methodological tool . He should be aware that aims to achieve the objectives and consider not only the message but also the manifestation of language, culture and seeing content as a means of information and apprehension of knowledge. This work aims to present the use of film as a tool for discussion of topics related to the areas of biology and science classes in elementary and high school taught the internals of the Federal Penitentiary in Porto Velho.

¹ Bióloga, CRBio-06 73200/06 - D

INTRODUÇÃO

A Lei de Execução Penal brasileira (lei n.º 7.210 de 1984) define que as pessoas presas em nosso país têm direito a educação em nível básico e, profissionalizante quando possível. A Constituição Federal em 1988 reforçou tal direito definindo a educação como um direito de todos em seu artigo 205. Desta forma, o cumprimento da LEP se torna condição *sine qua non* para a construção de um sistema prisional que realmente ofereça aos apenados as condições básicas de reintegração à sociedade. Neste sentido, o Sistema Penitenciário Federal vem executando em parceria com as Secretarias de Educação locais experiências exitosas em torno da educação no contexto carcerário. A Penitenciária Federal em Porto Velho através do DEPEN (Departamento Penitenciário Federal) firmou termo de cooperação técnica com a Secretaria de Educação de Rondônia para a oferta de proposta educacional adequada conforme apontam Araujo e Leite (2013)

De posse da proposta educacional mais adequada às especificidades dos alunos da unidade federal, passamos aos trâmites legais, para os acertos quanto à celebração do Convênio entre o DEPEN e a SEDUC/RO. Neste, já fora determinado que o atendimento educacional ofertado aos internos reclusos na Penitenciária Federal em Porto Velho seria executado por corpo docente lotado no Centro de Educação de Jovens e Adultos Padre Moretti - CEEJA, o que descentralizou as ações educacionais para a escola. (p.405)

Desta forma, o CEEJA da capital atende aos presos da Penitenciária Federal que participaram deste estudo. Por assim dizer, uma escola da “cidade” adequou-se as normas carcerárias, tornando-se a unidade prisional um anexo do Padre Moretti. A escola no sistema prisional é um espaço fundamental para o resgate e valorização do indivíduo, para a troca de saberes, e não deve ser vista apenas como medida humanitária, mas que exista uma educação formal e regular nas prisões com a mesma qualidade da educação oferecida em geral. A perspectiva freiriana de educação popular pode ser inserida nas escolas dos mais diversos ambientes, entre estes os espaços prisionais, pois reconhece todos os indivíduos como inacabados, ou seja, seres passíveis de participação na construção da própria cidadania através da educação.

O sistema “convencional” de educação vive um período de valorização das tecnologias da informação e comunicação como instrumentos metodológicos de ação educacional. A utilização da tecnologia em sala de aula possibilita uma forma criativa de ensino, maior circulação de informações e múltiplas possibilidades de aprendizagem, em especial para este trabalho as TICs utilizadas foram os filmes.

Com o uso de filmes em sala de aula, a escola pode nortear habilidades diversificadas para a formação do aluno, assim como, desenvolver a interação entre os sujeitos, porque essa mídia aplicada ao meio educacional torna o processo de ensino-aprendizagem mais atrativo e possibilita a contextualização dos conteúdos. O cinema explorado no ambiente escolar extrapola o campo da educação formal, pois os arranjos fílmicos combinados com os arranjos didáticos, levam o educando a aprender a olhar o mundo de forma diferente.

A necessidade de buscar alternativas para a melhoria do ensino continua sendo um caminho viável. Os filmes são ótimos entretenimentos, pois instigam nossa mente e nos levam a novos lugares acompanhados de cenário, música, luz. Cumpre salientar que o uso de Filmes nas aulas não é uma novidade.

Utilizar o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. (Napolitano, 2009)

O filme pode ser utilizado em sala de aula desde a educação infantil até a pós-graduação, para abordar conteúdos referentes a quaisquer disciplinas, servindo de suporte para se desenvolver um olhar mais apurado em relação à Ciência e à Biologia. No contexto prisional onde os presos já têm acesso a filmes periodicamente se torna mais fácil aliar a proposta de um estudo dirigido à análise dos filmes.

É importante que o professor compreenda a grandiosidade do cinema como instrumento educacional e perceba que todo e qualquer filme pode ser utilizado como ferramenta metodológica, para isso, ele deve estar ciente de quais os objetivos visa alcançar e considerar não só a mensagem, como também a manifestação da

linguagem, da cultura e enxergar o conteúdo como forma de informação e apreensão do saber. Assim, um filme produzido inicialmente para o cinema comercial, pode ser utilizado como recurso didático. (Ferreira, 2010). Na Penitenciária Federal em Porto Velho era recorrente a reclamação dos presos tanto aos professores que não utilizavam filmes como ferramenta metodológica, quanto aos técnicos de reintegração social que apenas oportunizavam o filme sem nenhuma discussão prévia ou posterior a sua exibição.

O cinema pode favorecer o ensino de Ciências e de Biologia tanto por representar uma motivação quanto por trazer assuntos biológicos associados a outros aspectos tais como questões éticas, econômicas e sociais. Desta forma, pode possibilitar o desenvolvimento de conhecimentos biológicos concomitantemente ao desenvolvimento da capacidade de leitura, interpretação e posicionamento crítico, o que é fundamental para o exercício da cidadania. (Cavalcante, 2011).

Considerando o exposto, este trabalho tem como objetivo principal apresentar a utilização de filmes como um instrumento para discussão de temas relacionados às áreas de Ciências e Biologia em aulas de Ensino Fundamental e Médio lecionadas aos internos da Penitenciária Federal em Porto Velho.

Metodologia

O desenvolvimento desta proposta se deu a partir uma análise quanto ao acervo de filmes que a Penitenciária possuía aliado ao acesso a estudos que apresentavam temáticas semelhantes. Desta forma, pretendeu-se a partir da combinação de diferentes elementos instigar os alunos na construção de conhecimentos das áreas de Ciências e Biologia. Saliente-se que esta proposta foi desenvolvida dentro das disciplinas que abordam as referidas áreas do conhecimento.

Assim, este trabalho foi aplicado em três turmas de internos da Penitenciária Federal em Porto Velho. Dessas turmas, duas pertenciam ao Ensino Fundamental da 2ª fase (5ª a 8ª série), sendo que em uma vivência possuía 7 alunos e em outra vivência 9 alunos. A outra turma pertencia ao Ensino Médio, sendo formada por sete alunos.

Durante o meses de setembro e outubro de 2013, foram exibidos 3 filmes: “O dia depois de amanhã”, “Avatar” e “O Óleo de Lorenzo”. Na medida em que as sessões de filme ocorreram os internos receberam questionários.

O questionário é uma técnica de produção de material empírico na qual o pesquisador recolhe as informações por escrito dos participantes através de uma série de perguntas sobre o tema visado. Este instrumento possui a vantagem de atingir um grande número de pessoas ao mesmo tempo, o que é interessante em pesquisas no ambiente prisional devido ao acesso restrito do pesquisador ao detento. (Laville e Dionne 1999).

No contexto desta proposta os questionários visavam relacionar a partir da mídia filme, a absorção do conteúdo aplicado ao módulo. No filme “O dia depois de amanhã” os internos deveriam perceber e analisar os efeitos climáticos, antibióticos, seres vivos ao que foi visto em sala. Seguindo, no filme “Avatar”, passado aos internos teve como proposta inicial a viagem ao mundo do Dna, relacionando ao módulo de que se trata de células, divisão celular, formação de gêmeos, recursos naturais existentes no planeta, entre outros. E na turma de Ensino Médio, o filme “O Óleo de Lorenzo” teve como objetivo principal relacionar doenças genéticas ao módulo de biologia que trata de DNA e doenças cromossômicas, entre outros assuntos ligados ao tema. Os internos não assistiram só a um filme, mas puderam ver além do que está escrito em um livro, de forma lúdica ou real, os mesmo discutiram sobre a exibição dos filmes as questões propostas e outras realizadas em sala, como por exemplo:

“Professora, porque que eles queriam destruir um planeta tão bonito, com uma árvore tão protetora?” (Interno A, sobre o filme “Avatar.”)

O filme “O dia depois de amanhã” foi o primeiro a ser exibido, com relação a este os internos foram questionados como segue.

- Existe alguma relação entre o filme e a realidade? Justifique.
- O que pode causar mudanças climáticas?
- Existe relação entre a queima de combustíveis fósseis e o aquecimento global? Explique.
- Quais as consequências de mudanças climáticas para os seres vivos?
- Diferencie hipertermia de hipotermia e justifique o fato de poderem

- resultar em morte.
- No filme, quando ocorreu o ferimento, precisou-se de antibiótico. Justifique.
- Discuta a frase “Tudo depende da capacidade de aprendermos com os nossos erros”.
- Elabore paródia (música) sobre efeito estufa, chuva ácida, aquecimento global.

Com estes questionamentos e inferências pretendia-se que os alunos tivessem uma visão geral de que como era e estar o planeta Terra, e o que pode ser feito para evitar uma catástrofe.

Após a realização desta primeira rodada de filme intercalado com questionamentos dirigidos, foi exibido “Avatar”. Os questionamentos abaixo denotam o que foi solicitado dos internos.

- Gostaram do filme? Existem assuntos relacionados com ciências/biologia? Quais?
- Em qual tempo se passa a história?
- O que é AVATAR?
- No filme argumentam que o Avatar foi feito a partir do DNA humano e do DNA dos nativos. O que é DNA?
- Por que o personagem Jake consegue assumir o lugar de seu irmão no projeto?
- Como se formam os gêmeos?
- Qual o interesse dos humanos em Pandora?
- Em nosso planeta qual o critério de utilização dos recursos naturais? Quais as consequências disso?
- A história de avatar se assemelha a alguma que você já conheça?
- Qual lição você tira desse filme?

Inicialmente as questões foram propostas com o foco voltado a conhecer o Dna humano e relacionar a formação de gêmeos, e depois ver num contexto geral o uso dos recursos naturais.

Encerrando a proposta deste trabalho foi exibido o filme “O Óleo de Lorenzo”, na oportunidade os internos receberam um questionário como o que segue.

- Descreva brevemente a doença apresentada por Lorenzo.
- Como era um neurônio de Lorenzo? O que é uma doença genética?
- Comente sobre o aparecimento do gene na família de Lorenzo.
- Qual foi a dificuldade no diagnóstico da doença de Lorenzo? Como foi feita a comunicação do diagnóstico aos pais?

- Como é feito o estudo de uma doença rara? Na SUA OPINIÃO, o paciente (LORENZO) foi respeitado? Por quê?
- Você mudaria alguma coisa na forma como foi dada a notícia aos pais? Justifique.
- Como você vê a competitividade dos cientistas x interesses de pesquisa x interesses humanos?
- Qual a principal lição que você vê no filme.

Os conhecimentos construídos a partir da análise deste filme possibilitariam aos internos uma relação direta com os conteúdos programáticos genética, célula, mitose e meiose e doenças genéticas.

Desta forma, tem-se que a simples exibição dos filmes já contribuiria para a construção de novos conhecimentos, porém, após realizar a análise dos documentos que os internos entregaram como produto final desta tarefa foi possível perceber que os ganhos que a mesma possibilitou aos próprios alunos foi muito maior.

Resultados e Discussão

Mediante as produções dos questionários os alunos evidenciaram uma boa interpretação das cenas do filme assistido com alguns temas vistos durante os módulos das disciplinas de ciências ou de biologia. A pedagogia de Paulo Freire pode se inserir proveitosamente nas escolas que funcionam nos presídios, pois valoriza o ser humano independentemente de condição social ou econômica e reconhece todos como inacabados, isto é, passíveis de se educar constantemente. O uso do filme na EJA prisional ampliou as possibilidades de diálogo, pois professora e alunos vivenciaram uma experiência em comum o que ampliou o campo de diálogo. O uso de diferentes recursos educacionais é necessário para despertar interesse e curiosidade. O uso do filme na EJA prisional ampliou as possibilidades de diálogo, pois professora e alunos vivenciaram uma experiência em comum o que ampliou o campo de diálogo com os mais diversos assuntos, de forma a ajudar a discutir e argumentar temas ligados a questões ambientais.

O texto abaixo trata-se de um questionário sobre o filme “ O óleo de Lorenzo” exibido para a turma do Ensino Médio.

Respostas do Questionário

Aluno A

1. Um doença degenerativa que começa com a perda da fala depois a visão, depois os movimentos, e até a morte.
 2. Eram ótimos os neurônios de Lorenzo pois ele era um garoto que falava diversas línguas e era muito inteligente, uma doença genética e passada dos pais para os filhos.
 3. O aparecimento do gene na família de Lorenzo foi através de sua mãe, o gene dela era portador da doença.
 4. A dificuldade foi por se tratar de uma doença rara, tinham poucas informações sobre a doença. Os médicos comunicaram os pais de Lorenzo que seu filho er portador de uma doença rara foi muito difícil para os pais aceitarem.
 5. O estudo é feito em laboratórios com experiências até encontrarem a cura, foi respeitado sim, por ser uma criança, teve seu respeito por sua família e tinha recursos.
 6. Não.
 7. Eu vejo que a maior competição é em descobrir a cura da doença.
 8. A principal lição que eu vi no filme foi o amor incondicional dos pais de Lorenzo em não aceitar a morte de seu filho e seu pai estudou muito até descobrir o óleo de Lorenzo que regulava os níveis de colesterol bom em seu sangue.
- (Reprodução aluno A).

Respostas do Questionário filme AVATAR

Aluno B

1. Sim, minério e toda a floresta e até o avatar.
2. Foi em 2024.
3. É um corpo nativo.
4. É um tipo de sangue algo que só você tem ou se tiver irmãos gêmeos.
5. Por que o Dna dele é igual do irmão dele que era gêmeos.
6. Os espermatozoides se divide na formação.
7. Era o minério, uma pedra valiosa.
8. Vida saudáveis que nós temos a anos de vida.
9. Não.

10. Que é dependente de qualquer coisa nos devemos dá valores em outros seres e na floresta.

(Reprodução aluno B)

A próxima produção é relacionada a um tema sobre o filme "O dia depois de amanhã", onde o aluno em questão fez um texto inspirado nos efeitos climáticos.

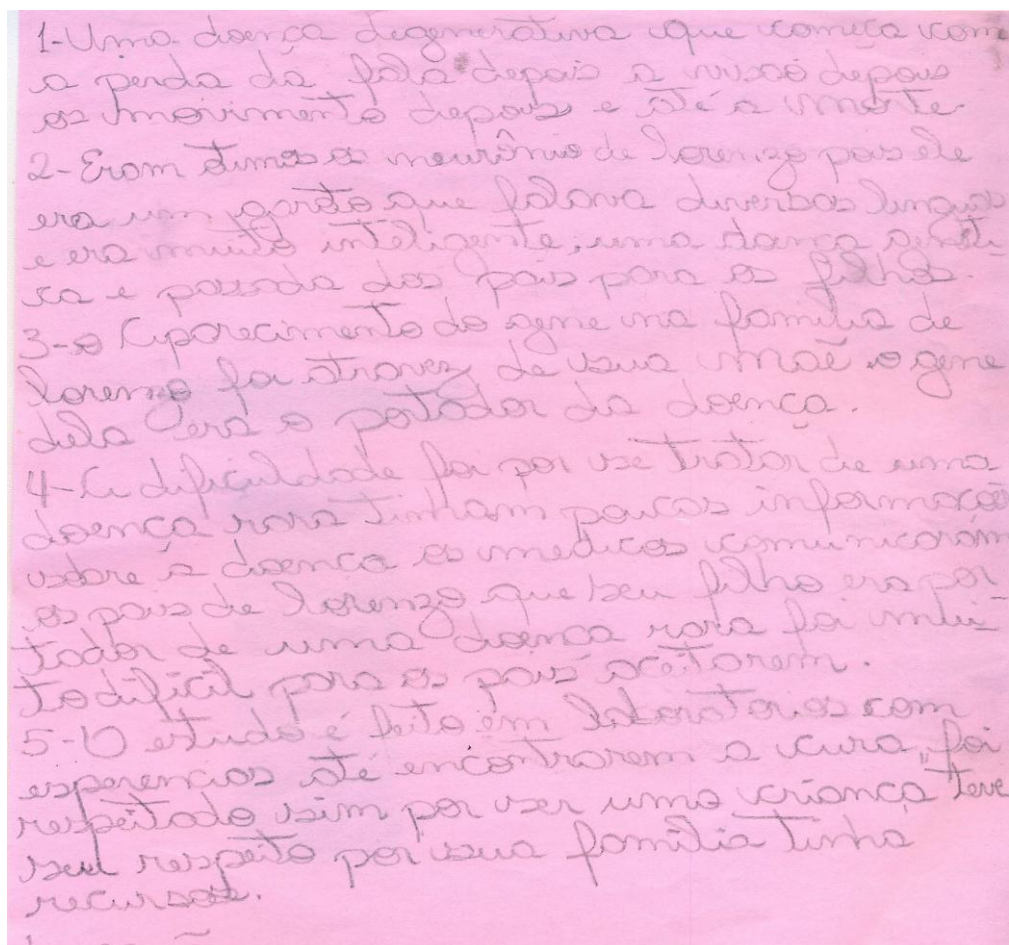
EFEITOS CLIMÁTICOS

COMO DUAS CRIANÇAS A BRINCAR,
EL NIÑO E EL NIÑA,
FAZ SUAS TRAVESSUNAS NO MAR.
UTILIZANDO, VENTOS FORTES, PARA A
AVENTURA COMEÇAN.

NUM SOPRO FUMINANTE FAZENDO
OCORRER CHUVAS CONSTANTES EM
ALGUM LUGAR.

OUTRAS VEZES NO INVERSO, O SOPRO
VEM COM O MESMO VENTO FORTES,
NO MAR, TRAZENDO, SECA ABUNDANTE
PARA OUTROS LUGAR.

ANEXOS



considerações Finais

A Educação prisional possui limitações inerentes ao confinamento, mas existem atividades que são viáveis e podem favorecer o ensino de Biologia. Através do diálogo é possível identificar estas possibilidades e aproveitá-las para a promoção do aprendizado e o uso de filmes como recursos pedagógicos na penitenciária federal de Porto Velho facilitou o processo de ensino nas disciplinas de ciências e de biologia, pois os internos puderam relacionar os temas abordados nos filmes com os assuntos vistos nos módulos de estudos. Todos os internos reagiram positivamente a essa técnica de auxílio às aulas.

Referências

ARAÚJO, Stephane Silva de; LEITE, Maria Cecília Lorea . **A assistência educacional no sistema penitenciário federal – A Penitenciária Federal em Porto Velho/RO. Revista Eletrônica de Educação.** São Carlos, SP: UFSCar, v. 7, no. 1, p. 395-415, mai. 2013. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

CAVALCANTE, E.C.B. **Cinema na cela de aula: o uso de filmes no Ensino de Biologia para a EJA prisional.** Brasília. DF. 2011.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

NAPOLITANO, M. **Como usar o filme em sala de aula. 4ª edição, 2ª reimpressão.** São Paulo: Contexto, 2009.

FERREIRA, V. F. S. **CINEMA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA. IV Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”.**

Links

http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Dia_depois_de_Amanha

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Avatar_\(filme\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Avatar_(filme))

http://pt.wikipedia.org/wiki/Lorenzo's_Oil

AS MEMÓRIAS FEMININAS NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO DE UM POVO

¹ Marcos Antônio Shreder da Silva

² Nuria Sagué Lopez

³ Claudia Elizangela Barbosa dos Santos Almeida

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo ouvir os discursos femininos, muitas vezes esquecidos, na construção da história da cidade de Porto Velho, Rondônia. Entendemos que valorizar o ato de narrar suas memórias possibilita a mulher se sentir parte do processo histórico e social de um povo, uma vez que passa a se perceber como narrador de um período histórico, tornando-se personagem ativo agente transformador de seu tempo e espaço. Compreendemos que expor fatos marcantes sobre a colonização do estado de Rondônia, bem como a revelação, conquista e exploração da Amazônia rondoniense a partir de memórias femininas é possibilitar outro olhar, valorizar e respeitar as outras vozes que compõem o processo migratório de um povo. A pesquisa enfoca principalmente os aspectos linguísticos das pesquisadas, abordando a influência do imaginário popular intrínseco na constituição de seus discursos e como estes foram silenciados muitas vezes pelos discursos masculinos, pois a figura feminina possui grande importância social e econômica, especialmente porque estas são em sua maioria responsáveis pela difusão dos contos, lendas e mitos, constituindo a história oral que cercam toda uma geração, transferindo seus valores, crenças e costumes. O Referencial Teórico que fundamentou este estudo parte da concepção de Walter Benjamin compreendendo que existe um elo entre o passado e o presente para a construção do futuro que compartilham o ouvinte e o narrador para constituição da coletividade, para eternizar e possibilitar ouvir de todos que são responsáveis pela história. Por isso, optamos por entrevistar mulheres que foram testemunhas oculares desse contexto.

PALAVRAS-CHAVE: discurso, memória, mulheres.

ABSTRACT: This article aims listening to speeches of women, often forgotten in the construction of the history of the city of Porto Velho, Rondônia. We understand that value the act of narration her memories allows the woman to feel part of the historical and social process of a people. She passes to perceive herself as the narrator of a historical period, becoming active character transforming agent of her time and space. We understand that exhibit important facts about the colonization of Rondônia State, as well as the development, acquisition and exploitation of rondoniense Amazon from feminine memories is enable

¹ Mestrando em Educação – UNIR. Pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior. Graduado em Educação Física – UNIR.

² Subgerente de Formação e Tecnologia SEDUC/RO. Mestre em Letras – UNIR. Pós Graduada em Metodologia do Ensino de Letras - FIAR. Graduada em Letras/Português e suas Respectivas Literaturas – UNIR. Secretaria de Educação-RO

³ Coordenadora da EJA e Diversidade – SEDUC/RO. Mestre em Educação – UCP. Pós-Graduada em Psicopedagogia - UNIRON. Graduada em Pedagogia – UNIR. Secretaria de Educação-RO

another look, value and respect other voices that make up the migration process of a people. The research mainly focuses on the linguistic aspects of the researched, addressing the influence of popular imagery intrinsic in the constitution of their discourses and how they were very often silenced by male discourse. The female figure has great social and economic importance, especially because they are in their majority responsible for spreading tales, legends and myths, constituting the oral history that surround a whole generation, transferring values, beliefs and customs. The Theoretical Reference that based this study is Walter Benjamin's conception of understanding , it tell us that exists a link between the past and present for building the future we share the hearer and the narrator for the constitution of the community, to immortalize and to allow hear from all who are responsible for history. Therefore, we chose to interview women who were eyewitnesses of that context. **Keywords:** speech, memory, women.

INTRODUÇÃO

Três fatores são primordiais quando se buscar uma reconstrução da História de um povo, a identidade, a memória e o gênero, justamente por isso, optamos por uma abordagem que as contemplasse as mesmas, ao falarmos das memórias femininas na construção do discurso de um povo

Na pós-modernidade, a identidade do sujeito é percebida diante de inúmeras transformações que possibilita a construção a partir de uma visão móvel e contínua, dos sistemas culturais ao longo do tempo, assim, esta é incompleta e passa por um processo de formação e em andamento diante do tempo, da língua, da cultura, da sociedade e da diferença sexual.

A partir dessa perspectiva de pensamento, verificamos que a construção dos discursos compreende-se carregados de outros discursos que se constituem entrelaçados entre o presente e o passado para o surgimento de um novo olhar perante o sujeito, ou seja, a concepção de um sujeito que “[...] assume identidades diferentes que não são unificados ao redor de um “eu” coerente [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2001, p. 13).

Compreendemos que a identidade é um processo contínuo de representações que aparecem dentre as diferenças constituída pelo sentimento de pertencimento e influenciada pelo contexto histórico-social. Sendo assim, para perceber a identidade, é necessário levar em consideração as vozes que a constitui, percebendo-a como algo aberto, sistêmico, constante e vivo que se relaciona a

outros discursos; vocábulos, ações, sentimentos, silenciamentos, ideologias, olhares, tempo e espaço.

No olhar de Michel Foucault:

[...] o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de mostrar, por meio de exemplos precisos, que, analisando os próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. (FOUCAULT, 1986, p. 56).

No intuito Sírio Possenti (1996, p. 45) busca incansavelmente a defesa do trabalho do sujeito. Assim, mostra-nos que os sujeitos trabalham mais claramente fora do arquivo, “embora estejam irremediavelmente dentro e fora do arquivo”.

[...] os sujeitos são históricos e atuam [...] a ideologia está sempre presente, mas não é a única realidade e também é histórica; [...] os sujeitos estão irremediavelmente dentro e fora do arquivo, quem sabe mesmo arquivando; [...] a interação existe e se caracteriza pelo jogo tenso entre o que já houve e o acontecimento circunstancial que ela é, no qual os sujeitos têm um papel que ultrapassa o de ser um lugar imaginário.

Olhando por este viés, Possenti (1996), apresenta um outro olhar, definido como “subjetividade mostrada”, percebendo que a alteridade não anula a subjetividade.

Sendo assim, inspiramo-nos em Walter Benjamin (1987) para unir discurso e narrativa, percebendo que a linguagem tem uma relação direta entre sujeito-linguagem-história, sendo suporte um do outro, mesclando-se para comporem a memória. O ser social se transforma, pois se encontra constantemente em inter-relação com as histórias coletivas e individuais, confrontando-se diante das “diversidades pessoais” e das experiências já vividas no coletivo.

Para o autor as melhores narrativas escritas são aquelas que mais se aproximam das histórias orais contadas por inúmeros narradores anônimos.

A narrativa tem sempre em si, às vezes de forma latente, uma dimensão utilitária. Essa utilidade pode consistir seja num ensinamento moral, seja numa sugestão prática, seja num provérbio ou numa norma de vida – de qualquer maneira, o narrador é um homem que sabe dar conselhos. Mas, se ‘dar conselhos’ parece hoje algo de antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros [...] O conselho tecido na substância viva da existência tem um nome: Sabedoria. A arte de narrar está definindo porque a sabedoria – o lado épico da verdade – está em extinção (BENJAMIN, 1994, p. 198).

Nesse caminhar, a partir da narração, é possível compreender que existe uma ligação entre gerações passadas e futuras, uma vez que o passado deixa de ser algo “morto”, frio e distante da memória e constitui-se presente através da linguagem para construção da história. E assim, a memória social tem a responsabilidade de estruturar os sistemas sociais, porque ela não é reprodução da realidade e, sim, uma estrutura em construção.

Ecléa Bosi afirma que:

É preciso reconhecer que muitas de nossas lembranças, ou mesmo de nossas ideias, não são originais: foram inspiradas nas conversas com os outros. Com o correr do tempo elas passam a ter uma história dentro da gente, acompanham nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates (BOSI, 1994, p. 407).

Partimos do pressuposto que a memória pode ser percebida como aprendizagem para a preservação da identidade, que comportam as tradições de um grupo familiar ou social. Compreendemos que a memória deverá ser refrescada continuamente a partir da grafia ou da narrativa destes acontecimentos para tornar-se fonte histórica, porque é somente a partir desta memorização o passado perpetua-se vivo.

Perceber a memória é aceitar outras experiências significativas, compreendendo o vínculo com outras épocas para conhecer a riqueza do sujeito que conserva a cultura. Valorizar o narrador, ou seja, figura do velho contador de histórias, conselhos, testemunhos incide a compreende-lo como o guardião do tempo, da história e das tradições de um povo. Como afirma Bosi em seu livro: *Memória e Sociedade- Lembranças de Velhos*:

Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras, pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte. Para quem sabe ouvi-la, é desalienadora, pois contrasta a riqueza e a potencialidade do home criador de cultura com a mísera figura do consumidor atual (BOSI, 1994, p. 82-83).

Nesse sentido valorizar o discurso de quem viveu, é perpetuar as novas gerações, recuperando no tempo para não morrermos na história. Uma sociedade que não reconstitui e reconhece a voz de quem narra, se perde, diminui e morre.

Diante desta perspectiva a discussão sobre gênero obteve destaque a partir do movimento feminista, que após a década de 1960, chamou atenção para a figura feminina que era silenciada diante à sociedade. A pluralidade de identidades, as mudanças sociais, culturais, discursivas e de relações quebram paradigmas e postulam um novo olhar diante das vozes femininas que constroem os discursos de um povo.

Diante da visão de igualdade de direitos e deveres, apresentaram-se mudanças; porem muitas vezes, o discurso feminino é ainda silenciado, principalmente diante do discurso masculino que em muitos casos ainda sufoca a partir de atos, atitudes, valores e crenças que colaboram para a perpetuação da visão da figura feminina submissa e que muitas vezes não é constatada na história.

Alertando sobre isso Michelle Perrot (1989) alerta sobre o perigo desse silenciamento:

No teatro da memória, as mulheres são sombras tênues.

A narrativa histórica tradicional reserva-lhes pouco espaço, juntamente na medida em que privilegia a cena pública – a política, a guerra – onde elas pouco aparecem. A iconografia comemorativa lhes é mais aberta. A estatuária, mania cara à Terceira República, semeou a cidade com silhuetas femininas. Porém, como, alegorias ou símbolos, elas coroam os grandes homens, ou se prostram a seus pés, relegando um pouco mais ao esquecimento as mulheres reais que os ampararam ou amaram, e as mulheres criadas cujas efigies lhes lançariam sombra (PERROT, 1989, p. 09).

E não é diferente na região de Rondônia, principalmente na constituição dos discursos e narrativas que compõem a história desta parte da Amazônia, uma vez que a figura feminina teve como referência dois moldes, ou seja, acompanhando os pais ou acompanhando o esposo. Diante desta perspectiva o discurso feminino geralmente silenciado pelo discurso masculino não se encontra, ou camufla-se perante a história de toda uma região.

METODOLOGIA

Existem várias modalidades de pesquisa, por isso é fundamental a especificidade metodológica, porque desta forma haverá a coerência epistemológica, metodológica e técnica. Para o adequado desenvolvimento deste artigo passamos a delinear a metodologia sugerida para sua concretização.

A pesquisa apresentou uma “abordagem qualitativa”, termo sugerido por Antônio Joaquim Severino (2007). Em sua obra a expressão faz alusão mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas.

Esta escolha nos leva a especificar ainda mais nossa linha de pesquisa a um “estudo de caso” Marli E. D. A. de André (2005), visto que nos concentramos no caso particular de cinco mulheres oriundas de Estados diferentes da Federação, as mesmas foram denominadas de P1, P2, P3, P4 e P5, que acompanharam homens na aventura de explorar a Amazônia Ocidental, também denominada Amazônia Rondoniense por alguns autores.

Outro aspecto importante na metodologia é à natureza das fontes utilizadas para abordagem e tratamento do objeto, nesta exterioridade adotamos a “pesquisa de campo”, que segundo Severino (2007) o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A escolha se justifica porque de acordo com o autor ela abrange desde os levantamentos (*surveys*), que são mais descritivos, até estudos mais analíticos.

Visto que nossos objetivos incluía analisar as experiências vivenciadas pelas cinco mulheres ouvidas e demonstrar a importância social e cultural do papel dessas mulheres, além de, traçar o perfil das imigrantes, julgamos que a pesquisa quanto aos seus objetivos é qualificada como “pesquisa explicativa”, pois em conformidade

com Severino (2007), além de registrar e analisar os fenômenos estudados, ela busca identificar as causas, que podem ser feitas por métodos qualitativos.

Já no aspecto de técnicas de pesquisa que são procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização podemos concluir que se trata de uma História de vida, pois, foram coletados dados e informações pessoais de vários informantes que preferimos chamar de agentes sociais. Isto foi feito por meio de gravações de áudio, onde cada uma das mulheres ficou a vontade para narrar sua versão dos fatos por elas presenciados e vividos.

RESULTADOS

A análise das narrativas na construção da história de Porto Velho é fundamental para se estabelecer a história oportunizando as mulheres narrarem sua visão como “atores sociais” e não apenas como “informantes” (BIANCO-FELDMAN, 1987, p. 9).

Na linguagem do senso comum, se entende que a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem casual, ou de características que são compartilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal. (HALL, 2000. p. 106).

Entendemos que no processo da construção da identidade ou identidades, ocorrem à moldagem de um determinado grupo que se apropria de seus valores, manifestações perpetuando-os na sua história, passando a seguidas gerações. Porém, isso não significa que as identidades de um povo são passadas através dos genes a futuras gerações, visto que, o próprio Stuart Hall (1999, p. 48) afirma que: “As identidades nacionais não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas, transformadas no interior da representação”.

Muito embora as identidades pareçam invocar uma origem que residiria em um passado histórico com o qual elas continuariam a manter certa correspondência. Elas na realidade têm a ver, mais, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos (HALL, 2000, 109).

O trabalho foi desenvolvido a partir de uma perspectiva dialógica teve como objetivo ouvir as vozes de cinco mulheres que chegaram a partir do ano de 1940 na cidade de Porto Velho capital do estado de Rondônia, a metodologia usada foi a partir de gravações e conversas informais, tendo como enfoca principalmente os aspectos linguísticos das pesquisadas, abordando a influência do imaginário popular intrínseco na constituição de seus discursos e como estes foram silenciados muitas vezes pelos discursos masculinos, pois a figura feminina possui grande importância social e econômica, especialmente porque estas são em sua maioria responsáveis pela difusão dos contos, lendas e mitos, constituindo a história oral que cercam toda uma geração, transferindo seus valores, crenças e costumes.

É justamente por isso que analisamos o discurso de cinco mulheres que vivenciaram um ciclo de migração a cidade de Porto Velho a partir de 1940. Ao chegarem, já viam carregadas de uma cultura adquirida no decorrer de suas vidas. No entanto, se depararam com uma gama de cultura que incluía pessoas de outros países que aqui residiam devido a Construção da Estrada de Ferro Madeira Mamoré.

Temos assim denominadas as pesquisadas:

P1- Nascida em Areia Branca Rio Grande do Norte em 1925, chegou em Porto Velho no ano de 1940 em uma embarcação, navio, de Natal a Manaus e um barco menor até Porto Velho.

P2- Nascida em Manicoré, Amazonas. No ano de 1927 chegando a Porto Velho em 1950.

P3- Filha mais velha da P2, chegou aqui com cinco anos de idade.

P4- Nascida em Bacabal no Maranhão, chegou à cidade de Porto Velho em 1949.

P5- Nascida em Mantena, Minas Gerais no ano de 1951, chegando à cidade de Porto Velho em 1964.

Analisando as narrativas e as histórias de vida a partir dos discursos que as compõem percebemos que todas as mulheres entrevistadas não tiveram opção, e sim vieram contra suas vontades, acompanhando assim, a figura masculina de pai ou esposo.

Compartilhamos com as ideias de Perrot (1989, p.15):

Assim os modos de registros das mulheres estão ligados à sua condição, ao seu lugar na família e na sociedade. O mesmo ocorre com os seu modo de rememoração, da montagem propriamente dita do teatro da memória. Pela força das circunstâncias pelo menos para as mulheres de antigamente, e pelo o que resta antigamente nas mulheres de hoje (o que não é pouco), é uma memória do privado voltada para família e o íntimo os quais elas foram de alguma forma delegadas por convenção e posição.

Nesse sentido, o discurso feminino é sufocado diante de uma realidade masculino, uma vez que estas possuíam o papel de cuidar da casa e dos filhos.

Ao analisar o percurso vivido por elas, compreendemos que todas tiveram uma média de dez filhos, sendo função primordial os afazeres domésticos e o ensino das crenças, valores, cultura, vocábulos e principalmente a moral e os bons costumes da sociedade da época.

Segundo a P3 esta teve “dezesseis filhos, criou dez” ao analisar este discurso verificamos a ideia de perfuração da espécie, o homem para ajudar no seringal, roçado e a mulher para continuar com seu papel de mãe, esposa e dona de casa

Já a P2 disse que para “criar filho dependia da sorte, era o que Deus”, No entanto, sua filha P3 acredita “ que teve muita sorte, tive dez filhos e criou os dez”.

Para exemplificar o choque cultural que estas se deparam ao chegarem as terras rondonienses percebemos nas narrativas das mulheres

Para exemplificar a P1, veio do litoral do Rio Grande do Norte, a percepção da cultura local, dos vocábulos e a culinária: “Senti falta do camarão, caranguejo, e siri que as crianças vendiam nas nossa porta”. Já a P2 retrata que ao chegar à cidade no ano de 1949, “Eu chorava sempre, uma cidade feia e cheia de lama. Os homi subia as calças até o joelho, as mulheres levantavam as nugas e prendia aqui no meio da perna”. P4 destaca que: “Era muito difícil se acostumar com carne do mato e muito peixe”.

Nas conversas e observações verificamos as quatro: P2, P3, P4 e P5 eram analfabetas, destacando que apenas a P1 sabia ler e escrever classificada por esta “um pouquinho”.

Deve-se destacar aqui que a P5 aprendeu a ler e escrever na idade adulta, a partir do momento que se empregou na prefeitura do município, porém na hora de

assinar o documento não queria colocar o polegar, ou seja, denominado por esta como “dedão, meu marido que sabia ler me ensinou a decorar meu nome, aí eu assinei”.

Analisando os enunciados produzidos pelas mulheres verificamos que ideologicamente estas se centram na figura e no discurso masculino de uma sociedade carregada de preconceitos e juízos já estabelecidos. Neste olhar a P4 justificou a sua falta de estudo na fala de seus pais: “A mulher que estuda não dá boa coisa”. Já a P2 disse que: “Tinha pouca escola em Porto Velho, que aí as crianças tinham que desemburrar”. Ao ser questionada ao vocábulo desemburrar, ela esclareceu que “Desemburrar era o aluno estudar um pouco, se aprendesse continuava se não desemburrasse os home ajudava os pais e as mulheres as mães porque eles eram rude e não aprendia”.

DISCUSSÃO

Ao discutirmos a temática não deixamos de considerar o discurso feminino e o entrelaçamento na História de Rondônia. É fundamental remontarmos o processo que culminou na formação da capital do Estado.

O processo de formação da Amazônia é relativamente semelhante com o ocorrido ao restante do Brasil. Durante o período da chegada do homem europeu a Amazônia, percebe-se que esta região já continha um padrão cultural, pois sua sociedade já apresentava uma estrutura acentuada. Conforme retrata Neide Gondim (1994, p. 26):

Contraditoriamente ao que possa supor a Amazônia não foi descoberta, sequer foi construída, na realidade a invenção da Amazônia se dá a partir da construção da Índia fabricada pela historiografia grego-romana, pelo relato das peregrinos, missionários, viajantes e comerciantes.

Compreendemos que a colonização da Amazônia rondoniense não foi diferente, a região possui uma relação direta com a formação histórica e econômica da Europa, dos Estados Unidos e da América do sul. Conforme apresenta Matias:

(...) deve-se tratar como ponto inicial o tratado de paz firmado entre Portugal e Espanha, no dia 07 de junho de 1914. Nesta data, os soberanos desses dois reinos assinaram o Tratado de Capitulação da Participação da Participação do Mar Oceânico, na cidade espanhola de Tordesilhas. [...] mas outros acordos diplomáticos foram celebrados e influenciados diretamente para a formação histórica e econômica da Amazônia, como um todo, e das terras formadoras do Estado de Rondônia, em particular. Desses, destacam-se os Tratados de Madri, de 1750, de El Pardo, de 1761, de Santo Idelfonso, de 1777, de Ayacucho, de 1867, de Petrópolis, de 1903 e o de Washington, de 1942 (MATIAS, 2010, p. 41).

Diante desta perspectiva percebemos que o estado de Rondônia passou e ainda passa por intensos processos de colonização e migração.

No olhar da autora Nair Ferreira Gurgel do Amaral (2011), a ocupação humana da área geográfica que constituiu hoje o Estado de Rondônia deu-se por “ciclos” ou “fluxos”, responsáveis pelo processo de povoamento e desenvolvimento da região. No quadro a seguir, encontra-se um resumo dos fluxos migratórios.

Quadro 1 – Quadro dos fluxos de povoamento do Estado de Rondônia

MOVIMENTOS	DATA	MARCO PRINCIPAL
Do Ouro I	Séc XVIII (1776-1783)	Forte Príncipe da Beira
Da Borracha I	Séc. XIX (1879 – 1912)	Estrada de Ferro Madeira-Mamoré
Do Telégrafo	Séc. XX (1907 – 1915)	Criação de postos telegráficos
Da Borracha II	Séc. XX (1942 – 1945)	Soldados da Borracha
Da Mineração	Séc. XX (1954 – 1962)	Construção da BR-364
Da Agricultura	Séc. XX (a partir de 1970)	Criação do Estado de Rondônia
Do Ouro II	Séc. XX (1978 – 1990)	Degradação do rio Madeira
Da Construção das Usinas Hidrelétricas	Séc. XXI (2008 – 2011)	Construção da Usinas de Santo Antônio e Jirau

Fonte: Amaral (2011, p. 17).

A pesquisa teve como foco a partir do II Movimento da Borracha, ou seja, Séc. XX (1942 – 1945), onde mais de 55 mil trabalhadores recrutados pelo governo de Getúlio Vargas para aqui vieram para executarem trabalhos nos seringais da Amazônia.

Verificamos que nada detinha a crescente migração para a região amazônica, nem mesmo as enfermidades e as ameaças inóspitas da mata virgem evitaram a chegada de trabalhadores no período do primeiro ciclo da borracha até a década de setenta. Sebastião Antônio Ferrarini apresenta ainda a este movimento migratório:

a) Guerra. No período das guerras mundiais, sendo a borracha um produto essencial, estimulou o governo a vinda de nordestinos para, deste modo, atender a demanda bélica e abastecer o mercado interno.

b) Obrigação. Outros foram obrigados a partir para a Amazônia Ocidental, caso contrário teriam de ir para os campos da Europa. Deste modo muitos se tornaram “soldados da borracha”. (FERRARINI, 1979, p. 44).

Percebemos que para a composição dos seringais, ocorreram muitos conflitos, principalmente com os indígenas, senhores das terras que diante das ocupações eram expulsos ou dizimados pelos seringalistas a partir do uso da força, ocasionaram o extermínio de muitas etnias.

A partir deste viés também se verifica o surgimento de vários seringais que eram muitas vezes formados à força, causando a morte de vários seringueiros que se encontravam sujeitos a um regime de escravidão.

É diante deste contexto que estudamos a figura feminina e seu discurso, que muitas vezes foram silenciados no tempo e na história pela narrativa masculina. Assim, compreendemos que o discurso destas mulheres também compõem o discurso, a história e a identidade cultural de um povo, que é constituído a partir de suas lendas, superstição, sobrenatural, histórias, músicas, cantigas e brincadeiras, principalmente passadas de mãe para filhos, ou seja, testemunhas oculares desse contexto histórico.

CONCLUSÃO

É possível observar a partir dos discursos de cinco mulheres que ajudaram a construir a história do município de Porto Velho, Rondônia que suas vozes entrelaçam a um universo vivo, que surpreende quem escuta estes enunciados. Percebemos que seus discursos apresentam características femininas, porém muitas vezes silenciadas pelo discurso masculino. Assim, esta pesquisa compreende um pouco do discurso destas narradoras, seus sonhos e perspectiva de uma vida melhor em terras distantes, em uma luta constante para serem aceitas dentro de uma sociedade e pelas mudanças de posturas diante de culturas diversas tendo o sentido de pertencimento e principalmente perceber-se parte de uma história carregada de experiências e muitos discursos.

Nessa perspectiva, a pesquisa em andamento comprova que o discurso feminino é carregado de um universo fantástico, protetor, que ao mesmo tempo apresenta-se áspero pelo cotidiano vivido e ou suave pela diferença de olhar, sinestésico, doce e encantador.

Dessa forma compreendemos que o discurso das mulheres arrebatada e possibilita um olhar diferente do masculino, por isso é notório que o respeito ao discurso do outro possibilita associar aos outros discursos se sentirem pertencentes à história e a construção da cultura de um povo.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do. **Um Pouco de Humor na Análise do Discurso: Resgatando a Subjetividade Discursiva**. *Revista Primeira Versão*, Ano I, N. 34. ISSN 1517-5421. Porto Velho: EDUFRO, 2002a.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livros, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas V.1).

BIANCO-FELDMAN, Bela (Org.). **A antropologia das sociedades contemporâneas**. São Paulo: Global, 1987.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos (barra)** 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

FERRARINI, Sebastião Antônio. **Transertanismo: Sofrimento e Miséria do Nordeste na Amazônia.** Vozes, Petrópolis, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do Discurso.** 5 ed. São Paulo: Loyola, 1996.

GONDIM, Neide. **A invenção da Amazônia.** São Paulo: Marco Zero, 1994.

MATIAS, Francisco. **Formação histórica e Econômica de Rondônia.** 3 Ed. Porto Velho-RO: INDAM, 2010.

_____. **Pioneiros – ocupação humana e trajetória política de Rondônia.** Porto Velho-RO: Gráfica e Editora Maia Ltda, 2010.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. (Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro) 3. ed. Rio de Janeiro. DP&A, 2001.

_____. **Quem precisa da identidade?** In. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais / Tomaz Tadeu da Silva (org). Petrópolis - RJ: Vozes, 2000.

PERROT, Michelle. **Práticas da Memória Feminina.** Revista Brasileira de História. V. 9 nº 18; pp. 09-18; São Paulo, 1989.

POSSENTI, S. **Discurso, Estilo e Subjetividade.** Campinas: Pontes, 1996.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE

¹ Geisa Cristina Batista

² Anamaria Silveira

RESUMO: Esta pesquisa qualitativa descreve o trabalho e a formação docente no Atendimento Educacional Especializado da Rede Municipal de Ensino de Porto Velho (RO). Entrevistas, questionários, observações e pesquisa bibliográfica e documental foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2009). Os resultados apresentados demonstraram que a formação continuada era o caminho disponível, embora o professor do AEE ainda encontrasse dificuldades na execução do seu trabalho, mesmo com especializações em Educação Especial. Propostas formativas foram disponibilizadas, com vistas a dirimir tais dificuldades.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Trabalho Docente. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa descritiva, estudou o trabalho e a formação dos professores que promoviam o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A pretensão era avaliar se os conhecimentos construídos nos espaços de formação para o AEE, proporcionados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) de Porto Velho (RO), supriam às necessidades do trabalho docente efetivado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

O AEE é identificado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2010b) e no Decreto Federal nº

¹ Mestre em Educação (UNIR/2013); Especialista em Educação Especial (UNIR/2000) e Psicopedagogia (UNIR/1998); Licenciada em Pedagogia (AVEC/1996). Gestora Escolar da EEEE Abnael Machado de Lima (Porto Velho/RO) geisa.unir@gmail.com.

² Doutora em Ciências, Pós Doutora em Educação Especial, Docente no DCHS/UNIR/Ji-Paraná e no Programa de Pós Graduação em Educação/Porto Velho, Coordenadora do Grupo de Pesquisa GEIPEI. Anaunir2012@gmail.com

7611/2011 (BRASIL, 2012) e visa atender as ações das políticas públicas adotadas pelo Sistema Brasileiro de Ensino, como proposta de mediação intencional para garantir a autonomia e funcionalidade das pessoas com deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e, ainda, com Altas Habilidades-Superdotação (AHSD).

No suporte teórico adotado destacam-se os trabalhos de Severino (2012), Nóvoa (2012), Tardif (2012) e Lessard e Tardif (2008) para a abordagem sobre formação docente geral. Para a formação específica em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado foram adotados os pressupostos de Mendes (2006, 2009 e 2010), Mantoan (2006), Prieto (2006), Ropoli et. al. (2010), Siluk et. al. (2011) e Santarosa et. al (2010). Para o aporte sobre desenvolvimento cognitivo, Vygotsky (1989, 2008 e 2009).

Esses autores subsidiam a compreensão das implicações pedagógicas situadas na formação para a docência, que dependem de cenários educativos abertos à criatividade, criticidade, reflexão sobre a prática, saberes diversificados, considerando-se que o desenvolvimento profissional e os saberes pedagógicos se dão por meio dos saberes construídos durante a execução do trabalho docente.

A não observância a essas propostas, optando-se a currículos formativos com base apenas em saberes curriculares e profissionais científicos fechados, torna a formação docente distante do desenvolvimento profissional necessário à proposta do serviço de AEE, que visa a atender estudantes com as mais variadas condições de deficiência, de TGD e de AHSD.

Metodologia

Optou-se por uma proposta de pesquisa qualitativa descritiva, cujos colaboradores foram a gestora da Divisão de Educação Especial – DIEES da SEMED, em 2012, bem como trinta e cinco professores que trabalhavam em vinte SRM de Escolas Municipais, localizadas na Zona Urbana do Município de Porto Velho (RO).

O lócus foi constituído pela SEMED de Porto Velho, por vinte SRM localizadas nas Escolas Municipais da Zona Urbana e pelo Centro de Formação de Professores.

Os elementos constituintes do *corpus* foram: legislação nacional e municipal que trata especificamente do funcionamento do AEE; documentos que tratam do histórico da Educação Especial em Porto Velho, certificados de participações em eventos formativos, efetivados em alguns momentos, por todas as esferas administrativas, no Município de Porto Velho (RO); quadro de formações continuadas, disponibilizado pela SEMED; quadro de localização das SRM da Rede Municipal; instrumentos de registros utilizados nas SRM, pelos professores do AEE; entrevistas efetivadas com a gestora da Educação Especial e com os professores executores do AEE, na Rede Municipal de Ensino; registros de observações das práticas educativas dos professores, efetivadas nas SRM; registros das observações de formações continuadas, efetivadas, pela SEMED, aos professores do AEE, no Centro de Formação de Professores; e, por fim, recomendações de especialistas pesquisadores para as práticas educativas do AEE.

O método de análise e interpretação dos dados foi a Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2009), por meio da análise categorial temática.

Resultados

Os temas suscitados a partir dos recortes textuais, com vistas à organização em unidades comparáveis foram constituídos pelas categorias: Políticas Públicas, Formação Docente e Trabalho Docente.

Políticas Públicas Educacionais no Sistema Municipal de Porto Velho (RO)

O Sistema Municipal de Ensino adotou as Políticas Nacionais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, podendo ser comprovada nos Censos Escolares dos anos de 2008 a 2012, e, ainda, na Resolução nº 04/2010 do Conselho Municipal de Educação e na Instrução Normativa nº 01/2012 da Secretaria Municipal de Educação (PORTO VELHO, 2010 e 2012).

Em 2005, com o advento da implantação, em todo o Brasil, de SRM, a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Antônio Ferreira da Silva já executava serviço de apoio para estudantes cegos e com baixa visão, mas a primeira Escola a receber investimentos dessa ação foi a EMEF Darcy Ribeiro. Em 2012, totalizavam trinta e oito SRM, sendo vinte e três na Zona Urbana e quinze na Zona Rural (relato da gestora municipal).

Para subsidiar as ações e metas da Educação Inclusiva, a SEMED propiciou duas Especializações em Educação Especial (2006 e 2012), seminários anuais sobre o tema, com oficinas pedagógicas para atendimento em cada condição humana, cursos de aperfeiçoamentos ligados à modalidade e, ainda, executa encontros mensais com os professores do AEE, no sentido de propiciar formação continuada.

Trabalho Docente

O cenário encontrado nas SRM pesquisadas, de acordo com os registros escolares, disponíveis nas SRM apresentou um quantitativo de três a vinte e oito estudantes por SRM, com ênfase para a idade entre oito a doze anos. As matrículas constam desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos, sendo que do 2º ao 4º anos do Ensino Fundamental constam o maior registro.

Dos duzentos e sessenta e nove estudantes matriculados nas SRM, em 2012, a condição que se destacou foi a deficiência intelectual, embora todas as outras deficiências fossem representadas, bem como os Transtornos Globais do Desenvolvimento. As altas habilidades/superdotação e a surdocegueira não constaram nas matrículas observadas.

O perfil de formação docente compreende vinte e oito licenciados em Pedagogia e os demais, no total de sete, licenciados em outras áreas. Destes, catorze são especialistas em Educação Especial, doze em Psicopedagogia, três em AEE, sendo, o restante, possuidores de outras especializações. Apenas uma professora não possui especialização, pois acabara de se graduar. Todos os profissionais apresentaram cursos de aperfeiçoamentos ligados à Educação Especial e participação maciça em todos os eventos de formação proporcionados pela SEMED.

A multifunção docente é evidenciada devido à matrícula de estudantes dos diversos níveis e modalidades, com condições humanas que incitam necessidades educacionais especiais das mais diversificadas, sendo que há SRM com apenas um ou dois professores, com experiências distintas.

As interrelações entre professores do AEE e do Ensino Regular Comum demonstram que suas dificuldades decorrem de suas jornadas de trabalho (25 horas/semanais), além de dois ou três empregos, que não propiciam condições para as interlocuções presenciais. Entretanto, utilizavam-se de cadernos de recados, relatórios, e-mails, familiares e parcerias com os professores das SRM do outro turno.

As práticas educativas desenvolvidas nas SRM, no geral, condiziam com as recomendações dos professores pesquisadores e especialistas em cada condição humana. Entretanto foi possível verificar algumas dificuldades de cunho laborais, tais como: constantes faltas de estudantes ao serviço; desconhecimento profissional sobre o agir pedagógico em todas as condições existentes e o desconhecimento sobre como usar as TA distribuídas pelo Ministério da Educação.

Deste modo, identificou-se que, embora os profissionais apresentassem especializações, dominavam os saberes pedagógicos (TARDIF, 2012) de apenas uma ou outra condição humana. O tempo de trabalho no AEE foi considerado fator limitante para a construção dos saberes pedagógicos, haja vista a necessidade dos saberes experienciais, apontados por Tardif (2012). A maioria dos professores ingressou a partir de 2010.

Formação Docente

Embora a SEMED tenha se preocupado e disponibilizado mais de duas mil e quinhentas vagas para diversos cursos da modalidade de Educação Especial, desde o ano de 2005, estes não atingiram a maioria dos professores que estavam no AEE, em 2012.

Sendo especialistas de curso genérico em Educação Especial, os professores apresentavam apenas a teoria sobre alguma abordagem pedagógica de estudantes nunca, antes, atendidos. Deste modo, verificou-se uma concordância com as pesquisas de Mendes (2009 e 2010), segundo as quais, as generalizações dos cursos em Educação Especial não supriram as necessidades laborais do trabalho docente junto às mais diversas condições humanas, devido à inexistência de interações sociais entre os formandos e os estudantes, no decorrer de suas formações e trabalho. Ainda, corroborou com os pressupostos de Severino (2012) que enfatizou a precariedade e o tempo limitado com que acontecem os estágios dos cursos de formação.

Conclusão

Para responder a questão norteadora desta pesquisa, na qual se indagou se os conhecimentos construídos nos espaços de formação docente supriam as necessidades e expectativas dos professores para o trabalho no AEE, depreendeu-se que havia condições propícias para tanto, no entanto os cursos disponibilizados pela SEMED não supriram a demanda dos professores desse serviço.

Ficou evidente que havia uma predisposição do professor (Severino, 2012) para participar de todos os eventos da SEMED e os professores mais experientes poderiam ser solicitados a dar suas contribuições (Nóvoa, 2012 e Severino, 2012).

O Centro de Formação de Professores (Nóvoa, 2012) já existe. Deste modo, as relações intersetoriais poderia ocorrer, buscando o apoio da UNIR e de outras Instituições de Educação Superior. Os estudos de casos verídicos poderiam orientar os trabalhos pedagógicos, bem como a formulação dos conhecimentos a partir das reflexões das próprias práticas (NÓVOA, 2012), em articulação com os saberes profissionais.

Os professores dominavam os saberes profissionais e curriculares, porém não dominavam os experienciais, que culminam nos pedagógicos – essenciais para a prosperidade das atividades docentes (TARDIF, 2012).

Assim, entendeu-se que nem a formação inicial, nem a continuada propiciaram condições ideais para o trabalho.

O trabalho docente efetivado cumpre as recomendações dos professores especialistas. Há, entretanto, a ressalva de que a maioria dos professores não dominavam as técnicas para implantação, utilização e ensino das TA aos estudantes, professores das salas comuns e familiares, requeridos na legislação nacional, que se referem às suas atribuições.

Alguns conhecimentos não foram produzidos no campo da práxis. As limitações são decorrentes da não utilização dos conhecimentos que estavam sendo disponibilizados nos cursos que participaram, concomitantemente no seu trabalho (SEVERINO, 2012).

Para equacionar tais situações, a proposta seria proporcionar uma formação continuada diversificada, com matrícula por área de interesse de acordo com a motivação do professor.

O ideal seria a diminuição da quantidade das SRM no sentido de supri-las, com diversos profissionais cujos saberes pedagógicos fossem diversificados.

Deste modo, a motivação e subjetividade dos professores (SEVERINO, 2012) estariam contempladas, por estarem trabalhando com estudantes com necessidades das áreas de seus interesses.

Esta formação continuada estaria pautada na prática e experiência educativa, propostas por Nóvoa (2012), utilizando-se das experiências de professores do Estado de Rondônia e do Brasil.

A UNIR, neste contexto, poderia ser convidada a iniciar grupos de pesquisas conjugadas entre pesquisadores da Educação Especial e das Tecnologias, com fins de implantação de laboratórios de TA.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edição Revista e Atualizada. Lisboa, Portugal: Edições 70 LDA, 2009;

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009. Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** In: Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2010a;

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 06 abr. 2012.

LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice. **As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor?** In: TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais/** Maurice Tardif, Claude Lessard; tradução de Lucy Magalhães. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Construindo um lócus de pesquisas sobre inclusão escolar. In: MENDES, Enicéia Gonçalves; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lucia Cavalcante de Albuquerque (orgs.). **Temas em Educação Especial: avanços recentes.** São Carlos: EduFSCar, 2009.

_____; ALMEIDA, Maria Amélia (orgs.). **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva.** Araraquara, SP: Jungueira & Marin, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Formação Continuada de Professores e Melhoria de Ensino.** Conferência realizada no auditório do Instituto Luterano de Ensino Superior – ULBRA – Porto Velho (RO), realizada em 09/02/2012, disponível em CD.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941. **Educação, sujeito e história /** Antônio Joaquim Severino - São Paulo : Olho d'Água, 2012, 3. ed. ISBN 85-85428-68-6

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional/**Maurice Tardif. 14. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PARA ALÉM DA INGENUIDADE

¹ Anatólia Daiane de Oliveira

RESUMO: O presente trabalho tem por finalidade apresentar alguns pontos do histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e propor algumas reflexões acerca dessa modalidade de ensino. Utilizou-se da abordagem qualitativa, a partir da revisão bibliográfica sobre o tema e a realização de um levantamento acerca das últimas dissertações e teses envolvendo essa modalidade de ensino produzidas no âmbito da área da Educação e Psicologia. Autores como Saviani (2006), Freire (2000) e Ventura (2001) contribuíram para a elaboração desse estudo, que tem apontado que essa modalidade de ensino sempre esteve ligada às transformações sociais, econômicas e políticas que caracterizaram os diferentes momentos históricos da História do Brasil, e por isso a mesma movimentou-se entre os primeiros e segundos planos de ações do governo, conforme sua necessidade (mão de obra qualificada, combate ao analfabetismo, ampliar o contingente eleitoral, etc.).

Palavras-chave: Educação com Jovens e Adultos. História. Reflexões.

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva-se apresentar alguns pontos do histórico da educação de Jovens e Adultos (EJA) e propor algumas reflexões acerca dessa modalidade de ensino, que possui respaldo legal através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/96 através dos artigos 37 e 38. O mesmo busca ainda mostrar um levantamento realizado no mês de setembro desse ano em um site de pesquisa acerca das últimas dissertações e teses

¹ Mestranda em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Porto Velho, graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Ji-Paraná e estudante do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE) e Grupo de Pesquisa de Educação na Amazônia (GPEA).
discipulaanatalia@gmail.com Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR

envolvendo essa modalidade de ensino produzidas no âmbito da área da Educação e Psicologia²¹⁹.

As reflexões acerca da EJA se fazem necessárias, uma vez que mesmo diante de tantas produções (artigos, monografias, dissertações, teses, entre outros), muito pouco (ou quase nada) efetivamente foi feita em favor dessa modalidade, sendo que ao analisar a situação da EJA, o que se permanece ainda é que a mesma ainda encontra-se em 2º plano nas ações do cenário educacional (é visível a falta de investimento do governo), o preconceito com essa modalidade e com os/as educandos/as da mesma, a falta de materiais adequados (como mesa, cadeira e livro didático) para a EJA e a descontinuidade dos projetos propostos, fruto das transformações sociais, econômicas e políticas do país, ainda continuam.

A fim de oferecer ao leitor uma melhor compreensão acerca do presente artigo, o mesmo foi estruturado em três tópicos: o primeiro tópico relata acerca de alguns pontos sobre o histórico da EJA, o segundo descreve o levantamento realizado junto a um banco de dissertações e teses e o último tópico apresenta algumas lições aprendidas no decorrer da construção do presente artigo.

1. Histórico da Educação de Jovens e Adultos a partir dos conhecimentos já construídos

De acordo com Bello (2001, p. 1): “A História da Educação Brasileira não é uma História difícil de ser estudada e compreendida. Ela evolui em rupturas marcantes e fáceis de serem observadas”. Nesse sentido, dentro dessa história proponho enfatizar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais especificadamente como se deu essa educação, quais foram as iniciativas que abrangia essa modalidade de ensino brasileira.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre foi um reflexo das transformações e mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas que marcaram os diferentes momentos históricos do Brasil e da Educação brasileira. Alguns autores, como Lopes e Souza (2005) apontam que a EJA iniciou-se no período do Brasil colônia, com a chegada dos portugueses. No entanto, outros autores opõem a

²Justifico a escolha dessas duas áreas de conhecimento, devido a minha formação inicial (Pedagogia) e a vivência atual (mestrado em Psicologia)

esse apontamento, como Bello (2001), apontando a chegada dos portugueses do Brasil como a primeira ruptura da educação brasileira.

Não podemos deixar de reconhecer que os portugueses trouxeram um padrão de educação próprio da Europa, o que não quer dizer que as populações que por aqui viviam já não possuíam características próprias de se fazer educação. E convém ressaltar que a educação que se praticava entre as populações indígenas não tinha as marcas repressivas do modelo educacional europeu (BELLO, 2001, p. 1).

Seria grande ingenuidade de nossa parte concordar que as populações existentes no Brasil antes da chegada dos portugueses não possuíam/faziam a sua própria educação. Ingenuidade essa que é útil para muitas pessoas, inclusive para manter o status quo da história europeia. Lembrando as palavras de Darcy Ribeiro (1995):

Na escala da evolução cultural, os povos Tupi davam os primeiros passos da revolução agrícola, superando assim a condição paleolítica, tal como ocorrera pela primeira vez, há 10 mil anos, como os povos do velho mundo. É de assinalar que eles o faziam por um caminho próprio, juntamente com outros povos da floresta tropical que haviam domesticado diversas plantas, retirando-as da condição selvagem para a de mantimento de seus roçados. Entre elas, a mandioca, o que constituiu uma façanha extraordinária, porque se tratava de uma planta venenosa a qual eles deviam, não apenas cultivar, mas também tratar adequadamente para extrair-lhe o ácido cianídrico, tornando-a comestível. É uma planta preciosíssima porque não precisa ser colhida e estocada, mantendo-se viva na terra por meses. (p. 31)

Sendo assim, será que podemos falar que os índios não faziam sua própria educação? A educação que os jesuítas trouxeram era permeada pela moral, pelos costumes e pela religiosidade europeia e tinha como objetivo a alfabetização dos grupos indígenas da época, principalmente as crianças (SAVIANI, 2006) para atrair os “gentios”, mas também a alfabetização dos jovens e adultos, a fim de que “os colonos pudessem ler o catecismo e seguir as ordens e instruções da corte, os índios pudessem ser catequizados e, mais tarde, para que os trabalhadores conseguissem cumprir as tarefas exigidas pelo Estado” (LOPES; SOUSA, 2005, p.3).

Essas foram as primeiras iniciativas relacionadas à Educação de jovens e adultos, que vale enfatizar que, de respeito ao Outro, a sua cultura e sua forma

de fazer educação não tinha nada. O modelo que se encontrava de educação era tido como incompleto e incapaz de tornar os “índios”³ pessoas “civilizadas”, tais como os “descobridores do Brasil” eram. Pessoas “civilizadas” são aquelas que chegam à terra do Outro e impõem sua forma de pensar, de agir, de sentir, de ser, sem ao menos ouvi-lo se é isso que ele queria?

De acordo com Lopes e Sousa (2005) novas iniciativas direcionadas à educação de adultos, após a expulsão dos jesuítas, só ocorreram durante a época do Império. Na década de 1930 com a perda da hegemonia dos latifundiário cafeicultores, selada pelo fim da política café com leite, emerge a burguesia industrial brasileira e com ela, outras aspirações sociais para o país, entre tais aspirações, os brasileiros buscam por trabalhos que não sejam eminentemente braçais, que requerem muito esforço físico e por isso fazem novas exigências referentes à educação. (BRITO, 2012)

De acordo Ribeiro (2001) foi a partir da década de 1930 que a educação básica de adultos começa a possuir seu espaço delimitado, pois se inicia a consolidação de um sistema público de educação elementar no Brasil. Através do Plano Nacional de Educação, criado pela Constituição de 1934, a educação de adultos se torna pela primeira vez dever do estado (LOPES; SOUZA, 2005).

Durante o período do Estado Novo (1937-1945), com Vargas ainda na presidência surge a Nova Constituição, a de 1937, que trouxe prejuízos para a educação, uma vez que pouco se responsabilizou com a educação pública, permitindo que “a educação dos pobres dependesse da boa vontade dos ricos” (BRITO, 2012, p. 15).

A década de 40 foi marcada por várias iniciativas políticas e pedagógicas que aumentavam a educação de jovens e adultos (LOPES; SOUZA, 2005) em caráter de urgência, devido a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo “de integrar os povos visando a paz e a democracia” (RIBEIRO, 2001, p. 19). A mesma autora (2001) complementa dizendo que:

Tudo isso contribuiu para que a educação dos adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Era urgente a necessidade de aumentar as bases

³Palavra utilizada abrangendo todas as pessoas moradoras no Brasil no momento do seu “descobrimento”

eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção. (p. 19-20)

Nesse sentido, nessa década iniciaram as grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, que como já exposto visavam a alfabetização da massa trabalhadora, ampliar o contingente eleitoral e preparar mão-de-obra para o mercado industrial em expansão (VENTURA, 2001), a fim de suprir a grande necessidade de mão-de-obra qualificada e alfabetizada, que surgiu por volta de 1946, quando houve um deslocamento do projeto político do Brasil, ou seja, passou do modelo agrícola e rural para um modelo industrial e urbano (LOPES; SOUSA, 2005).

Segundo Ventura (2001) é na década de 40 que foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, que objetivava qualificar e treinar mão-de-obra para o trabalho nas indústrias; o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946, que objetivava qualificar e treinar mão-de-obra para o trabalho no comércio e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), que objetivava a aprendizagem rural.

A Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), coordenada por Lourenço Filho, com o intuito de levar a educação de base aos brasileiros iletrados das cidades foi criada em 1947 e em 1952 foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) com o mesmo objetivo da CEAA, mudando apenas das cidades para as zonas rurais (VENTURA, 2001).

As atividades práticas das campanhas acima citadas, seguiria a seguinte ordem:

[...] pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário. (RIBEIRO, 2001, p.20)

No entanto, de acordo com essa autora (2001), o sucesso obtido nas zonas rurais, não tiveram o mesmo que nas cidades. Na década de 50 foi realizada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que julga a ação alfabetizadora de adultos como insuficiente, e expõe a necessidade de

priorizar a educação de crianças e jovens, pois para os mesmos a educação poderia significar alteração em suas condições de vida (LOPES; SOUSA 2005).

Ventura (2001) expõe que só em 1958 após o 2º Congresso Nacional de Adultos, que reconheceu a CEAA como fracassada, devido ao caráter assistencialista, compensatório e teor eleitoreiro, é extinta juntamente com a CNER em 1963, e se discute o “importante papel da educação de adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico e a necessidade de encontrar novas diretrizes para a mesma” (p. 6).

De acordo com Brito (2012) um marco importante e histórico desse período trata-se da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN 4.024/61, que após treze anos tramitando no congresso nacional, já apresentava aspectos ultrapassados, uma vez que quando foi proposta estávamos em um país pouco urbanizado, e, quando foi aprovada, o Brasil já estava industrializado e com novas exigências educacionais. Vale ressaltar ainda que para com Ventura (2001) as campanhas desapareceram em razão da descentralização prevista na LDBEN de 1961.

A CEAA e CNER são criticadas uma vez que desvincula o conteúdo pedagógico da alfabetização do contexto social, econômico e político do país, bem como, legitima a visão do adulto analfabeto sendo caracterizado psicologicamente como criança. No período de 1960 a 1964 surgem duas concepções conflitantes de educação de adultos: a educação libertadora (de conscientização) e a de educação funcional (treinamento da mão-de-obra para que seja mais produtiva) (VENTURA, 2001).

Em 1960 surge o Movimento de Cultura Popular (MCP), que via a educação como proporcionadora de condições intelectuais para um maior esclarecimento do trabalhadores: “desde o início da década de 1960, Paulo Freire e sua equipe, no Movimento de Cultura Popular do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, vinham ganhando expressão com suas experiências de alfabetização de adultos” (VENTURA, 2001).

Paulo Freire propôs uma educação libertadora, baseada no diálogo e também considerava as condições socioculturais das classes populares, buscando estimulá-la a uma participação consciente na realidade social. De acordo com Lopes e Sousa

(2005) através de Paulo Freire ocorreu uma mudança no paradigma teórico-pedagógico sobre a EJA:

Durante muitos séculos, para alfabetizar alguém se utilizava o método silábico de aprendizagem, ou seja, partia-se da idéia de que se conhecendo as sílabas e juntando-as poderia formar qualquer palavra. (...) Por essa concepção, não se desenvolvia o pensamento crítico; não importava entender o que era escrito e o que era lido porque o importante era dominar o código. (p. 10)

De acordo com essas autoras (2005) o método Paulo Freire consistia em um sistema de escrita a partir de temas e palavras geradoras, estreitamente ligadas às experiências de vida dos/as alfabetizando/as, com o objetivo de proporcionar uma alfabetização visando à libertação e, por isso, utilizava de diálogos de interação entre os/as educadores/as e os/as educando/as. Freire (2000) relata sobre essa educação libertadora:

[...] Mas tão decidido quanto antes na luta por uma educação que, enquanto ato de conhecimento, não apenas se centre no ensino dos conteúdos mas que desafie o educando a aventurar-se no exercício de não só falar da mudança do mundo, mas de com ela realmente comprometer-se. Por isso é que, para mim, um dos conteúdos essenciais de qualquer programa educativo, de sintaxe, de biologia, de física, de matemática, de ciências sociais é o que possibilita a discussão da natureza mutável da realidade natural como da histórica e vê homens e mulheres como seres não apenas capazes de se adaptar ao mundo mas sobretudo de mudá-lo. Seres curiosos, atuantes, falantes, criadores. (p. 96).

Para Ribeiro (2001) o pensamento de Freire e sua proposta para alfabetização de adultos:

[...] inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país no início dos anos 60. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram os educadores do MEB — Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB — Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, dos CPCs — Centros de Cultura Popular, organizados pela UNE — União Nacional dos Estudantes, dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e

intelectuais e tinham apoio de administrações municipais. Esses diversos grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação por todo Brasil de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. A preparação do plano, com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época, seria interrompida alguns meses depois pelo golpe militar. (p. 22-23)

No início de 1964 com a implantação da ditadura militar no país, é instituído o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) pelo governo federal, ou seja, entre 1964 até meados de 1980 são proibidas toda e qualquer experiência no âmbito dos movimentos sociais, sendo substituídas por iniciativas do governo federal. Dessa forma, “os acordos MEC-USAID encerram a fase dos movimentos de educação e cultura popular”, sendo que “o tecnicismo e o economicismo na educação, principalmente por meio da difusão da Teoria do Capital Humano, serão as marcas das experiências implementadas no período” (VENTURA, 2001).

Assim, o PNA foi substituído pela Cruzada da Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) através de um governo autoritário, que também implementou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (VENTURA, 2001), movimento esse que de acordo com Brandão (2001) prometia quebrar com o analfabetismo em 10 anos, sustentado por três características fundamentais:

- a) O paralelismo em relação aos demais programas – seus recursos serão independentes de verbas orçamentárias.
- b) Organização operacional descentralizada – comissões municipais para executar a campanha nos diversos rincões dos municípios.
- c) Centralização da direção do processo educativo – encarregado da organização, programação, execução e avaliação do processo. (p. 55)

O regime militar reafirma o MOBREAL nas comunidades, objetivando sustentar o desmonte da Educação Popular e sua relação com os movimentos sociais, mas ao fim o fracasso MOBREAL foi visível, uma vez que passou longe de cumprir seus objetivos, sendo o principal deles a alfabetização de milhões de analfabetos, buscando novas estratégias para que continuasse sobrevivendo. (BRANDÃO, 2001).

A LDBEN de 1961 foi apontada pelo governo federal na época da ditadura militar como incapaz de responder as exigências do desenvolvimento do país, sendo considerada demasiadamente humanista (VENTURA, 2001), e por isso

surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 5692 em 11 de agosto de 71, que foi forjada nos gabinetes da ditadura que regulamentava o Ensino Supletivo, sendo que esse ensino “visava à recuperação do atraso, reciclar o presente e formar mão-de-obra para o desenvolvimento nacional, através da organização de um novo modelo de escola” (BRANDÃO, 2001, p. 55).

De acordo com Ventura (2001) o MOBRAL, mesmo que possuía uma proposta teórico-metodológica totalmente diferente da de Paulo Freire, buscou se assemelhar na técnica pedagógica e na forma do material didático às concepções freireanas, no entanto, não possuía a ótica problematizadora. Nesse sentido:

As orientações metodológicas e os materiais didáticos do MOBRAL reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de inícios dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Propunha-se a alfabetização a partir de palavras-chave, retiradas “da vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa. (RIBEIRO, 2001, p. 28)

Muitas críticas foram feitas ao MOBRAL, sendo uma delas, a falsidade dos resultados divulgados em relação à alfabetização e ao impacto de outras formas de ação do Movimento. Além dessa, outra crítica é que através do MOBRAL “o regime militar definiu claramente a sua linha de ação nacional em relação à educação popular” (VENTURA, 2001).

Depois de um período marcado por muitas tempestades, por momentos dolorosos, em que o fuzil falava mais alto do que os sonhos e desejos, na nossa história e conseqüentemente na história da Educação Popular, iniciou-se o momento marcado pela transição da ditadura para a democracia nos anos 80, em que a Educação de Jovens e Adultos passou a ser responsabilidade da Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR (BRANDÃO, 2001, p. 56).

O MOBRAL foi extinto em 1985 e substituído pela Fundação EDUCAR no contexto da redemocratização do país, possibilitando a ampliação das atividades da EJA e reivindicações acerca de uma escola pública e gratuita para todos foram feitas por estudantes, educadores e políticos do Brasil. Além disso: “a nova Constituição de 1988 trouxe importantes avanços para a EJA: o ensino fundamental,

obrigatório e gratuito, passou a ser garantia constitucional também para os que a ele não tiveram acesso na idade apropriada” (LOPES; SOUSA, 2005, p. 7).

Contraopondo-se à Teoria do Capital Humano e buscando superar a linearidade da relação entre trabalho e educação que perpassava as iniciativas educacionais da classe trabalhadora, novas teorias educacionais se fizeram presentes na década de 1980, mostrando novos rumos para a educação (VENTURA, 2001).

No entanto a partir dos anos 90, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) começou a perder espaço nas ações governamentais, sendo a Fundação EDUCAR extinta com o início do governo Collor. (LOPES; SOUSA, 2005)

Nos anos de 1990 foi criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) em resposta ao Ato Internacional de Alfabetização, mas “o PNAC promoveu mais alarde do que ações concretas, morrendo antes mesmo do se efetivo nascimento, sem apoio financeiro e político, tendo simplesmente caído no esquecimento” (VENTURA, 2001).

Nessa mesma década, surge a nova LDBEN nº 9.394/96, que é a que vigora até o presente momento, sendo que nessa nova lei a EJA possui um capítulo próprio, no entanto com certo retrocesso dessa modalidade ao referir-se à ela como “cursos e exames supletivos” (Art. 38), retornando a concepção dessa educação como uma educação de caráter compensatório. Além disto, a nova LDBEN acaba completando o movimento de reforçar a educação de pessoas jovens e adultas como uma educação de segunda classe, juntamente com o Plano Decenal de Educação para Todos e a Emenda Constitucional nº 233 da Constituição, ao separar a educação básica da formação profissional e, ainda de forma sutil, destituir à obrigatoriedade da oferta da EJA, adquirida pela Constituição Federal de 1988 (VENTURA, 2001).

Diante disto, visualizou-se um esvaziamento do Ministério da Educação em relação à EJA, sendo que para Lopes e Sousa (2005) a União foi se afastando das atividades da EJA a fim do enxugamento da máquina administrativa, sendo transferida a responsabilidade para os Estados e Municípios.

Ao examinarmos cuidadosamente a EJA na década de 1990, percebemos um duplo processo de exclusão: um, construído historicamente pela descontinuidade e falta de efetivo compromisso com a modalidade, ao longo de sua trajetória; e outro, decorrente do processo de globalização e da forma excludente de apropriação das novas tecnologias e das novas formas do processo de trabalho (VENTURA, 2001).

Segundo Lopes e Sousa (2005) o Ministério da Educação (MEC) anunciou em 2003 a alfabetização de jovens e adultos como prioridade do governo Lula e criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo que através do Programa Brasil Alfabetizado possuía como meta erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos desse novo governo federal.

Entretanto, o que se percebe em pleno século XXI é que o analfabetismo entre os jovens e adultos não foi erradicado e que a Educação com Jovens e Adultos têm sido assumida por alguns estados e municípios, bem como por algumas organizações da sociedade civil, porém a oferta ainda está muito longe de satisfazer a demanda.

Além disso, é possível perceber muitas iniciativas relacionadas à alfabetização dos jovens e adultos, sem se preocupar como de fato esses jovens e adultos aprendem, e ainda a concepção de EJA, para Ventura (2001) “mantém caráter descontínuo, irregular, fragmentado e compensatório da política educacional brasileira dirigida para essa modalidade”, sendo ainda submetida à lógica imediata do mercado.

2. O conhecimento construído acerca da Educação de Jovens e Adultos: o elevado número de pesquisas e publicações

Através do levantamento efetivado no mês de setembro desse ano acerca das dissertações e teses realizadas envolvendo a temática Educação de Jovens e Adultos (EJA) produzidas no âmbito da área da Educação e da Psicologia, que estão disponíveis no site do domínio público⁴. Os dados desse levantamento seguem abaixo:

146(cento e quarenta e seis) dissertações foram encontradas em relação a área de conhecimento Educação, no entanto dentre essas 5(cinco) não consegui ter acesso, já que 3(três) ocorreu falha ao baixar o documento, 1(uma) foi contada, mas não possui nenhum arquivo disponível e 1(uma) está repetida;

1(uma) dissertação foi encontrada em relação a área de conhecimento Psicologia;

2(duas) teses foram encontradas em relação a área de conhecimento Psicologia;

11(onze) teses foram encontradas em relação a área de conhecimento Educação.

⁴ www.dominiopublico.com.br

Para verificar quais os temas pesquisados nos 153(cento e cinquenta e três) trabalhos acima citados que consegui ter acesso, baixei, li e analisei os resumos desses, sendo que as teses e dissertações acima mencionadas aborda sobre diversos temas dentro da temática Educação de Jovens e Adultos, tais como; o currículo, seu conceito, propostas de integração e (re)significação; formação inicial e continuada de professores; prática pedagógica; alfabetização de jovens e adultos; perfil identitário do alfabetizador da EJA; retorno aos bancos escolares; evasão escolar; preconceito do professor em relação ao aluno da EJA; ensino realizado por empresa; políticas públicas; EJA e o trabalho; relação entre saberes-experiência e saberes escolares; EJA e a inclusão; sentidos atribuídos pelos alunos da EJA à prática educativa; concepção da EJA; “violência simbólica” na EJA; relações de gênero na EJA; EJA e a Matemática, a Química, a Educação Física; EJA e Paulo Freire; fatores que têm contribuído para a permanente presença dos jovens na das séries iniciais; TIC na EJA e práticas avaliativas na EJA.

Dentro da área de Psicologia, as pesquisas se direcionaram com os seguintes objetivos:

-
- ✓ Conhecer a experiência dos alunos do ensino médio de uma telessala da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, tendo como referência a avaliação que esses alunos fazem do ensino oferecido;
 - ✓ Investigar como o analfabetismo é configurado pelos sujeitos analfabetos do município de Senador Canedo/GO e qual o impacto dessas configurações no seu modo de perceber-se, sentir e agir;
 - ✓ Compreender as emoções e sentimentos envolvidos na atuação docente dos professores de Matemática do ensino fundamental II da EJA, de duas instituições do estado de São Paulo, uma pública e outra particular, e as situações provocadoras dos mesmos.

Vale ressaltar que há indícios de que esse site de pesquisa de dissertações e teses encontra-se desatualizado, já que a primeira dissertação defendida do Programa de pós-graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Porto Velho, intitulada “A Pedagogia da Alternância sob a perspectiva dos estudantes da EFA-Itapirema de Ji-Paraná” da primeira turma do mestrado, que ingressou em 2009, ainda não consta na base de dados desse site.

Através desse levantamento foi possível perceber que muitos já foram os conhecimentos construídos até o século XXI envolvendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), os quais já são suficientes para mudar os cenários, as cenas, os contextos e os intersubjetivos dessa modalidade de ensino, mas por que se mantém as coisas como estão? Essa é uma indagação pertinente e que pode apontar a necessidade de pesquisas direcionadas a respondê-la.

3. Lições aprendidas

No decorrer do presente artigo foi possível explorar e refletir acerca de alguns pontos do histórico da Educação de Jovens e Adultos, sendo perceptível que essa modalidade de ensino esteve em grande movimentação entre os primeiros e segundos planos de ações do governo em relação à educação brasileira, conforme a necessidade do mesmo (mão de obra qualificada, combate ao analfabetismo, ampliar o contingente eleitoral, etc.).

Em todo momento que a EJA estava em primeiro plano nas ações do governo é ilusão e ingenuidade pensar que é porque os governantes “tinham caído a ficha” e/ou se sensibilizado com o grande número de brasileiros/as analfabetos/as que (não) estavam tendo acesso à educação através dessa modalidade. Simplesmente um jogo de interesse: “precisamos de mão de obra qualificada, então vamos investir na EJA”, “‘estamos feios na foto’ pelo elevado índice de analfabetismo, então precisamos investir na EJA” e “como ampliar o contingente eleitoral? Através da EJA.”.

Objetivos cumpridos, “danem-se” os seres humanos, os quais possuem nessa modalidade a única forma de acesso à educação. Por que e para que investir nos velhinhos de 60 anos ou mais que não trarão nenhum lucro para a sociedade, restando-lhes apenas a morte? Parece que essa é a mente dos/as governantes ao manterem suas posturas paternalistas e assistencialistas, como se estivessem fazendo um favor e não cumprindo um direito legal de toda/o cidadã/o brasileira/o.

Por que e para que manter a EJA nessa constante movimentação? É necessário indagar e refletir acerca da nossa realidade. Por que depois de tantos anos e tantas pesquisas presenciamos e temos a sensação de que nada

mudou? Uma coisa é certa: Nossa ingenuidade e falta de suspeita crítica é um prato cheio para aqueles que estão no poder.

De fato, através dos pontos destacados do histórico da EJA no presente, é visível as descontinuidades das políticas públicas direcionadas à educação brasileira é algo muito real e presente, não somente na modalidade em questão, mas no âmbito da educação brasileira como um todo, apenas mudando o tempo histórico, as pessoas que estão no poder e os nomes dos projetos. Nossas roupagens para algo bem velho. Não há mudanças, o quadro permanece o mesmo, ano após ano. Dessa forma, é indispensável lembrar de Freire (2000) quando diz que mudar o mundo é tão difícil quanto é possível. Não podemos nos desesperançar ou não fazer nada:

[...] Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. [...] (FREIRE, 2000, p. 79).

Mas como Freire diz, falar que é possível mudar o mundo, não é efetivamente mudá-lo. Assim, acredito ser possível mudar o mundo através das relações com o Outro. Relações essas que não podem ser carregadas de preconceitos, estereótipos, racismos, discriminações, desigualdades, etc., de forma hierárquica onde o Outro sempre estará abaixo de mim. É nas relações com o Outro que há a esperança de mudança, já que a estrutura de poder existentes nas sociedades está bem hierarquizadas e cristalizadas. Mas, é nessas relações que podemos mudar e atingir o topo.

Assim, acredito que as reflexões, atividades, discussões, confrontos e provocações acerca da Educação de Jovens e Adultos e outras temáticas, materializadas em eventos regionais, nacionais e internacionais, como por exemplos, a Semana Educa, um trabalho realizado pelo Departamento de Educação, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus de Porto Velho e o Seminário de Educação, um trabalho realizado pelos campus de Ji-Paraná, Rolim de Moura e Vilhena, que vem potencializar a desconstrução das verdades absolutas

apontadas pelo viés dos dominadores, que poderão culminar na construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais humana (e/ou menos injusta, menos desigual e menos desumanas), pautadas em práticas mais interseccionalista e intercultural, que busca a libertação dos seres humanos e não a alienação dos mesmos.

REFERÊNCIAS

BELLO, J. L. de P. Educação no Brasil: a História das rupturas. Pedagogia em Foco, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.pdf>>. Acesso em: 17 out. 2013.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394. Brasília: MEC, 1996.

BRANDÃO, C. R. (org.). Angicos a ausentes: 40 anos de educação popular. Porto Alegre: MOVA-RS; CORTAG, 2001.

BRITO, C. G. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O sentido da escolarização para alguns educandos e educandas do município de Ouro Preto do Oeste – RO. Ji-Paraná, 2012, Monografia (Graduação), Fundação Universidade Federal de Rondônia.

FREIRE, P. Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

LOPES, S. P.; SOUSA, L. S. EJA: Uma educação possível ou mera utopia? Cereja, 20 mar. 2005. Disponível em http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf. Acesso em 24 mar. 2010.

RIBEIRO, D. O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, V. M. M. (org.). Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular para o 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; NASCIMENTO, M. I. M. Navegando na História da Educação Brasileira. Campinas, SP: HISTEDBR, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso em: 17 out. 2013.

VENTURA, J. P. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. Universidade Federal Fluminense, 2001. Disponível em <http://www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm>. Acesso em: 24 mar. 2010.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA “EXPERIÊNCIA SIGNIFICATIVA” DE POSSIBILIDADES E DESAFIOS

¹Elisângela de Carvalho Franco

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar a Educação Integral como forma de promover às crianças, aos adolescentes e aos jovens, cultura, lazer, conhecimento, cidadania e segurança num mesmo espaço, bem como, destacar os desafios inclusos. Esta é uma educação que oferta a contínua reconstrução e reorganização da experiência, que, conforme, Dewey é o pensamento reflexivo, associado a atividades intra e extracurriculares de ensino-aprendizagem. O aporte teórico, entre diversos autores, teve por base os textos de Dewey (1959), Brasil (2009; 2010) e Saviani (1991). Portanto, a Educação Integral ainda carece de atenção para a eficiência e eficácia do programa, pois há desafios que precisam ser considerados, mas, também há fatores positivos, que tornam a Educação em tempo Integral uma “experiência significativa” ao conhecimento e a formação do ser humano.

Palavras-chave: Educação Integral; Experiência Significativa; Desafios.

ABSTRACT: This article aims to present the Integral education as a means of promoting to children, adolescents and young people, culture, leisure, knowledge, citizenship and security in a same space as well, highlighting the challenges included. This is an education that offer ongoing reconstruction and reorganization of the experience that, as Dewey's reflective thinking, associated with intra and extracurricular activities of teaching and learning. The theoretical contribution among several authors was based on the writings of Dewey (1959), Brazil (2009; 2010) and Saviani (1991). Therefore, the Integral education still lacks attention to the efficiency and effectiveness of the program, as there are challenges that need to be considered, but, there are also positive factors, that make the full-time education a "significant experience" to knowledge and training of the human being.

Keywords: Integral Education; Significant Experience; Challenges.

¹ Pedagoga, com habilitação em Orientação Educacional. Mestra em Teologia, Ética e Gestão pela Faculdade EST/RS.

INTRODUÇÃO

Atualmente, têm-se muito comentado a respeito da educação de período integral para as crianças, os adolescentes e os jovens. No intuito de ser ofertado a estes uma educação que agregue ao ensino, valores, cultura e lazer num mesmo espaço, ou seja, a escola. Com a possibilidade de proporcionar segurança, educação e bem-estar, evitando que tenham acesso e contato aos perigos de risco de vida como, as drogas, as bebidas e a vida bandida.

O Ministério da Educação, por meio de suas secretarias, principalmente, a de Educação Básica (SEB), tem desenvolvido projetos e programas que levem este tipo de experiência a ser desenvolvidas e praticadas nas redes de ensino dos estados e municípios. Através de experiências bem-sucedidas de outros países que deram certo, como o Japão, por exemplo, e que merecem ser copiadas para o nosso contexto social.

No entanto, são muitos os desafios que vão da implantação, infraestrutura, do compromisso e dedicação dos profissionais envolvidos, da formação continuada, a permanência constante nas escolas da rede pública de ensino, de um projeto desta extensão. Para tanto, foi pensado e instituído o Programa Mais Educação que já é parte do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, que contribui nas ações e no desenvolvimento dos projetos, além de subsidiar na questão financeira das escolas.

Diante destes aspectos têm-se as seguintes indagações: em que contexto histórico se baseia a Educação Integral? Quais ou quais fundamentações legais possuem? Como encontra subsidiada a sua proposta de ação? E, quais os desafios que norteiam esta modalidade de educação?

A hipótese deste estudo é a de que a Educação Integral contribui no processo de ensino-aprendizagem, na socialização e na aquisição de valores morais e sociais, mas, é necessário melhorias na superação dos contratempos que circundam este tipo de educação.

Portanto, o artigo objetiva apresentar a Educação Integral como forma de promover às crianças, aos adolescentes e aos jovens, cultura, lazer, educação,

cidadania e segurança num mesmo espaço, bem como, destacar os desafios inclusos neste tipo de educação.

1. A Escola Tradicional e a Escola Nova: contribuições históricas para a proposta de uma Educação Integral

A escola de ensino fundamental vem assumindo responsabilidades e compromissos educacionais muito amplos, como têm sido percebidos na tradição da escola pública brasileira. Que efetivamente vem assumindo a função precípua de instruir os estudantes e propor ações que preencham os espaços livres, antes de domínio da família e de ação do estado, município e União.

Antigamente, as escolas tinham um sistema tradicional de ensino, que prevalecia a exclusão de grande parte dos estudantes, pois predominava o recebimento de informações (decoreba) e a autonomia exclusiva do professor, tendo pouco ou nenhum programa ao lazer e a cultura no ambiente de ensino. Era uma espécie de quartel, até do século XIX, que comparava o aluno a um objeto a ser modulado, uma Tábua rasa, conforme o sistema vigente.

A Escola Tradicional surgiu a partir do advento dos sistemas nacionais de ensino, que datam do século passado. Com o início de uma política estritamente educacional foi possível à implantação de redes públicas de ensino na Europa e América do Norte (PATTO, 1990).

A organização desses sistemas de ensino inspirou-se na emergente sociedade burguesa, a qual apregoava a educação, como um direito de todos e dever do Estado (SAVIANI, 1991). Seu ensino fundamentou na essência, de Rousseau, passando a pedagogia da essência (SAVIANI, 1991). Que acreditava na liberdade e na universalização da escola.

A organização dessa escola seguia os princípios de uma doutrina da obediência e da disciplina:

Como as iniciativas cabiam ao professor, o essencial era contar com um professor razoavelmente bem preparado. Assim, as escolas eram organizadas em forma de classes, cada uma contando com um professor que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente

e aplicava os exercícios que os alunos deveriam realizar disciplinadamente (SAVIANI, 1991, p.18).

As mudanças para um novo sistema de ensino iniciou a partir do século XX, com a Escola Nova, a qual esteve associada à valorização da atividade ou experiência na prática cotidiana. Nesta época, houve grande participação de filósofos e educadores que ajudaram a desenvolver e sistematizar as ideias propostas pela nova pedagogia, como: Claparède, Montessori, Decroly, Dewey e Freinet.

Surgiu uma série de experiências educacionais escolanovistas, que poderiam ser consideradas como precursoras da escola de Educação Integral, pois prezava pela permanência da criança no ambiente de ensino. Foram os casos, das chamadas “escolas de vida completa” inglesas; os “lares de educação no campo” e as “comunidades escolares livres” na Alemanha; as “casas das crianças” de Montessori, na Itália; a “escola para a vida”, criada por Decroly em Bruxelas, e outras mais (LUZURIAGA, 1990; LARROYO, 1974).

No Brasil, este movimento da Escola Nova com vistas a uma Educação Integral foi visualizado, a partir da década de 30, com o Movimento Integralista através dos escritos de Plínio Salgado. Este movimento caracterizava que as bases da Educação Integral eram a espiritualidade, o nacionalismo cívico, a disciplina, enfim, era político-conservador. Já para os anarquistas, na mesma década, a ênfase recaía sobre a igualdade, a autonomia e a liberdade humana, voltando-se para a política emancipadora (BRASIL, 2009).

Mas, um dos pioneiros que propagou as ideias desse tipo de educação no Sistema Público de Ensino, principalmente após o Manifesto dos Pioneiros foi Anísio Teixeira. Sua visão era de uma escola que desse as crianças um programa completo de leitura, aritmética e escrita, ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança, educação física, saúde e alimento à criança (TEIXEIRA, 1959).

Essa concepção de Anísio Teixeira foi posta em prática no Centro Educacional Carneiro Ribeiro em 1950, em Salvador, na Bahia. No Centro foi possibilitada a execução destas atividades, trabalhadas nas Escolas-Classe, e

outras no contraturno que foram denominadas de Escola-Parque. Este projeto se estendeu para a cidade de Brasília, em 1960, com o então, presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, onde coordenou o “Plano Humano”, juntamente com outros educadores adeptos dessa educação como, Darcy Ribeiro, Cyro dos Anjos e outros.

Enfim, o movimento escolanovista, ainda que minoritário, contribuiu para mudanças na área educacional, principalmente, na compreensão de democracia na forma de organização das estruturas imediatamente políticas. Desta forma, passou-se a compreender a democracia como uma “forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada” (DEWEY, 1959, p.93) que promoveu o movimento renovador.

2. A “experiência significativa” da Educação Integral

Conforme Dewey (1959), a democracia supera a dicotomia entre indivíduo e coletividade e propicia o florescimento da inteligência, já que toda atividade reflexiva está submetida à experiência de organizar o mundo. É nesta “experiência” que se orienta o pragmatismo do pensamento de Dewey. Pois, esclarece que não há divisão entre o pensamento e a natureza.

O ser humano na sua vida cotidiana é dotado de experiência que geram modificações no seu comportamento, ou seja, tem a capacidade de aprendizagem, que podem ser mais ou menos conscientes, que podem “modificar as experiências subsequentes” (DEWEY, 1959). Em outras palavras, experiências geram mudanças e transformações mútuas que vão agir sobre os elementos. Por isso, essa experiência é aprendizagem que transforma a existência de diversas formas e, portanto, indissociável.

Assim, o “ato de pensar que não se prenda ao aumento de eficiência na ação e a aprender-se mais sobre nós e sobre o mundo em que vivemos, será muito pouco pensamento” (DEWEY, 1959, p. 167). A educação constitui em um processo de contínua reconstrução e reorganização da experiência, por meio da ação constante da reflexão. E são estas experiências “reflexivas” que a escola deve propiciar aos seus alunos.

A educação escolar é uma necessidade de toda a sociedade e um excelente meio para o desenvolvimento dessas experiências “reflexivas”. Ela pode atuar como guia ou ser a direção, sem ser nunca arbitrária, pois segundo Dewey (1959, p. 11):

Toda direção é apenas redireção; ela modifica o rumo da atividade que já fluía, por outro álveo. A não ser que se conheçam as energias que já se acham a operar, toda a tentativa para dirigir se tomará quase infalivelmente inútil.

De acordo com o autor, a vida escolar tem que ser constituída de “modelos vivos” por uma sociedade alicerçada, na perspectiva de transformar os fenômenos e, por isso, foi tão contestado com estas ideias.

A ideia de refletir sobre o pensamento de Dewey a Educação Integral é que esta implica em experiências transformadoras na educação. Visto que, têm-se as possíveis concepções de extrair as contribuições do pensamento do autor para o cotidiano da escola brasileira. É uma abordagem que influencia o pensar sobre as funções fundamentais da escola numa perspectiva de transformação. Em suas palavras, “a escola é um meio social intencionalmente preparado, simplificado e purificado” (DEWEY, 1959, p.21).

A noção de aprendizagem através do meio é vivência e não transmissão direta e meramente formal de conhecimentos é uma das características típicas das diversas concepções de educação integral. E, portanto, “a grande diferença existirá em permitirmos a ação causal do meio e em escolhermos intencionalmente o meio para o mesmo fim” (DEWEY, 1959, p.21).

Portanto, o ambiente escolar tem que ofertar “experiências significativas”, que segundo Dewey é o pensamento. Para tanto, o ambiente deve ser diversificado e capaz de favorecer esta experiência. Pois a educação integral tem por base a predisposição de receber estudantes como indivíduos multidimensionais, que segundo Guará (2006, p.16):

Na perspectiva de compreensão do homem como ser multidimensional, a educação deve responder a uma multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que vive. Assim, a educação integral deve ter objetivos que construam relações na

direção do aperfeiçoamento humano. [...] A educação, como constituinte do processo de humanização, que se expressa por meio de mediações, assume papel central na organização da convivência do humano em suas relações e interações, matéria-prima da constituição da vida pessoal e social.

3. O contexto Legal

Não há prerrogativa direta a respeito da Educação Integral na Constituição Federal, menciona alguns artigos que tratam de forma indireta da cidadania e a preparação para o mundo do trabalho (Art. 205) que são condições para a formação integral do homem.

É a partir dos anos 90 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/9394/96, que recebe um aparato legal quando menciona o aumento progressivo da jornada escolar (Art. 34) na direção do regime de tempo integral, valorizando as iniciativas educacionais extraescolares e a vinculação entre o trabalho escolar e a vida em sociedade.

A LDB reconhece que as instituições escolares têm as condições necessárias para ofertar a Educação Integral com atividades intra e extracurriculares, visto que, são detentoras de um processo educativo pautado pela relação de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, são capazes de ampliar o Ensino Fundamental para a duração de tempo integral e, desta forma, valorizar as “experiências significativas”, como abordou Dewey, para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos estudantes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente no Art. 53 também faz uma referência quanto à obrigatoriedade do acesso e permanência da criança e do adolescente na escola, como forma de garantir a proteção e a atenção, que além do Estado, a escola é parte.

Mas, é somente com o advento da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, que institui o Programa mais Educação, preconizando a Educação Integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio de atividades articuladas ao projeto de aprendizagem desenvolvido pela escola através de atividades sócio-educativas, em horário oposto de aula, tendo o programa a

colaboração de outros ministérios numa mesma ação. Posteriormente, foi lançado o Decreto Presidencial nº 7.083/2010, do governo federal que assume, definitivamente, uma política de implantação da Educação Integral nas escolas públicas brasileiras, cujo principal objetivo é garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Enfim, a Educação Integral tem fundamentação legal que subsidia suas ações, quanto à questão de tempo e espaço na formação dos educandos e dos educadores na articulação dos diferentes saberes e na relação entre escola, comunidade e sociedade, como uma rede de espaços sociais. Pois, a instituição escolar tece “uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo” (MOLL, 2007, p. 139).

4. Desafios da Educação Integral

Construir uma educação que emancipe e forme estudantes multidimensionais considerando suas múltiplas dimensões e necessidades educativas com melhoria de qualidade de ensino e promoção de sucesso, é um dos diferenciais da Educação Integral e, também, é um grande desafio.

Segundo Nosella (2005), a sociedade pós-industrial e virtual se fundamenta em um novo tipo de educação que integra trabalho e tempo livre. As escolas são chamadas a atender as exigências de uma formação geral, interligando formação básica e formação profissional. Conforme o autor, além de está preparando o indivíduo para atender as necessidades de aprendizagem e a utilização desse conhecimento no mundo globalizado, também é preciso prepará-lo a usar esse conhecimento de forma crítica e criativa.

Outra questão a ser pensada é que as atividades realizadas no Programa Mais Educação buscam contribuir com o desenvolvimento pleno do educando, contemplando atividades que associem cultura, entretenimento, esporte as atividades extracurriculares de aprendizagem, principalmente, em Língua Portuguesa e Matemática. No entanto, convém ressaltar, que a “Educação Integral exige mais do que compromissos: impõe também e, principalmente, o projeto

pedagógico, formação de seus agentes, infraestrutura e meios para sua implantação” (BRASIL, 2009, p. 5).

Isso implica formação e adequação curricular para atender as necessidades educacionais dos estudantes e dos professores. No centro de toda esta discussão, os principais autores são os educadores e, neste caso, faz-se necessária atenção para não comprometer a atividade docente sobrecarregando na ação educativa. Segundo Oliveira (2009), as reformas educacionais latino-americanas iniciadas na década de 1990 colocaram os professores no centro das discussões, em geral os educadores são considerados os principais responsáveis pelo desempenho da educação.

Outro ponto que merece destaque é que a estrutura física das escolas precisa ser melhorada, pois para a ampliação da jornada escolar e a diversificação das atividades demandam espaços de trabalho para professores e alunos. Quanto a isto, o Ministério da Educação reforça a ideia da parceria com as comunidades. Segundo este, “o sentido positivo dessa experiência de Educação Integral foi à construção com as comunidades e paralelamente foi-se construindo e adaptando os espaços para isso” (BRASIL/MEC/2010).

No entanto, é preciso considerar que nem todas as cidades oferecem espaços suficientes para atender ao programa, tendo que este funcionar nas condições propostas no tempo e no espaço da própria escola. Portanto, as possibilidades e delimitações de cada escola, devem ser pensadas em nível do proposto no projeto pedagógico em consonância com o Programa Mais Educação, na tentativa de proporcionar qualidade e bem-estar a professores e estudantes para a Educação Integral.

CONCLUSÃO

O que se propôs neste estudo foi discutir os pontos que fundamentam a Educação Integral como um projeto de realidade possível. A educação é essencial para melhorar a sociedade e, portanto, são necessários investimentos públicos que integrem Estado, Escola e Sociedade.

Ofertar uma proposta de educação em tempo integral já vem de longa data, desde as ideias de Dewey, da Escola Nova tendo como precursor Anísio Teixeira, a

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Mas, o projeto só tornou consistente, a partir de 2007 com a proposta do Programa Mais Educação que associou ensino-aprendizagem através de atividades intra e extracurriculares, com o objetivo de oferecer às crianças, aos adolescentes e aos jovens das escolas públicas mais contato com a arte, a cultura, o lazer e o esporte, junto ao conhecimento.

Porém, ainda carece de atenção para eficiência e a eficácia do programa, seja através do acompanhamento pedagógico, da formação continuada, de investimento na infraestrutura e na aquisição de materiais, bem como, aos profissionais da educação. Apesar, de ter alguns pontos negativos não se pode desconsiderar que a Educação Integral supre as necessidades extracurriculares dos alunos, oferta segurança as famílias quanto ao cotidiano de aprendizagem e favorece no aproveitamento do tempo ocioso, tornando a “experiência significativa” ao conhecimento e a formação do ser humano.

REFERÊNCIA

BRASIL, MEC. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília: MEC/SECAD, 2009. (Série educação).

_____. Câmara dos Deputados. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação edições Câmara, 2010.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Nacional, 1959.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Caderno CENPEC, n. 2. São Paulo: Cenpec, 2006, p. 15-24.

LARROYO, F. **História geral da pedagogia**. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

LOBO, Fernando Martins. **Deixa-me ser criança, professor**. Edição do autor. Sever do Vouga e Espinho, 1986.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. São Paulo: Nacional, 1990.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Integral/Educação Integrada e(m) tempo integral**: concepções e práticas na educação brasileira. Mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Estudo qualitativo, 2010. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb/maiseducação/documentos>>. Acesso em: 20/11/2013.

MOLL, Jaqueline. **Desafios, avanços e limites do sistema educacional e da organização curricular no século XXI**. In: SCOCUGLIA, Afonso. Prefeitura Municipal de Gravataí. I Encontro Internacional de Educação: educação e direitos humanos. Gravataí: SMED, 2007, p.139-148.

NOSELLA, Paolo. **A educação e o mundo do trabalho**: a sociedade industrial à sociedade pós-industrial. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III – Século XX. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 242-256.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Profissão docente e gestão democrática da educação. Extraclasse**. Revista de Trabalho e Educação / Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais. n. 2, vol. 1. jan. 2009. Belo Horizonte, 2009, p. 210-217.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.



2013

A Educação no Embate Moderno X Pós-Moderno



ISSN: 2179-8389

EJA NO SISTEMA PRISIONAL EM RONDÔNIA E O PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES

¹Cláudia Elizângela Barbosa dos Santos Almeida

²Nuria Sagué Lopez

³Marcos Antonio Shreder da Silva

RESUMO: Ressocializar significa incluir novamente à sociedade, é o que se pretende ao ofertar ensino no Sistema Prisional. O presente artigo tem por objetivo apresentar as ações que vem sendo realizadas pelas Secretarias de Justiça e Educação de Rondônia por meio da elaboração do Plano estadual de Educação nas Prisões – PEEP. O estudo está fundamentado na legislação vigente (Leis, Resoluções e Pareceres) e em autores como Irelan (2012) e Julião (2012). A pesquisa tem caráter bibliográfico tendo como principal fonte de pesquisa o Plano Estadual de Educação nas Prisões, elaborado pela SEDUC e SEJUS. Como principais resultados tem-se que a oferta de ensino no Sistema Prisional ocorre de maneira precária, por essa razão faz-se necessária a elaboração de um plano estratégico pedagógico com a eleição de metas prioritárias.

PALAVRAS-CHAVE: EJA, Educação nas Prisões, Ressocialização

INTRODUÇÃO

Se considerarmos que no interior de um estabelecimento penitenciário há uma sociedade dentro de outra sociedade, é possível compreender que há um grupo de pessoas que precisam ser recuperadas, ou seja, ressocializadas. Entende-se que esse processo se faz principalmente por meio da educação.

¹Coordenadora da EJA e Diversidade – CEJADI/SEDUC/RO. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis – UCP. Pós-graduada em Psicopedagogia (UNIRON) e Gestão Escolar (SEDUC/UNIR). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia. claudia.almeida@seduc.ro.gov.br

² Subgerente de Formação e Tecnologia – SEDUC/RO. Mestre em Letras – UNIR. Pós-graduada em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa – FIAR. Graduada em Letras/Português e suas respectivas Literaturas. nuriasague@seduc.ro.gov.br

³ Mestrando em Educação – UNIR. Pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior. Graduado em Educação Física – UNIR. marcosshreder@seduc.ro.gov.br

Educação essa que vai além da aquisição da leitura e da escrita, qualificação profissional. Objetiva-se sensibilizar e recuperar um indivíduo de modo que este possa voltar ao convívio social. Para atingir tais objetivos faz-se necessário a elaboração de um projeto político pedagógico que atenda ao mesmo tempo a legislação e os envolvidos no processo.

O presente artigo encontra-se subdividido em cinco itens. No primeiro falou-se da educação como um direito de todos atentando-se não somente para a questão da oferta, bem como para a necessidade específica daqueles que encontram-se privados de liberdade, a ressocialização. No segundo tratou-se especificamente do Plano Estadual De Educação Nas Prisões – PEEP, considerando a exigência legal de sua elaboração e os processos envolvidos em sua construção. No terceiro, descreveu-se um contexto histórico da oferta de educação nas prisões no Estado de Rondônia. No quarto apresentou-se, por meio de quadro e gráficos o contexto atual quanto a oferta de educação no Sistema Prisional no estado. E por fim, o quinto item apresentou as principais metas consideradas neste artigo como fundamentais ao bom andamento da oferta de educação nas prisões.

EDUCAR PARA RESSOCIALIZAR

De acordo com a Constituição Federal de 1988, Art. 205, a educação é um direito de todos. Em atenção a legislação, os considerados excluídos da sociedade tem recebido atenção especial dos governos Federal, Estadual e Municipal, é o caso dos privados de liberdade. Partindo desse princípio, foram produzidos alguns documentos legais com vistas a atender da melhor maneira possível o objetivo a que se propõe, a ressocialização do reeducando. Fala essa reforçada por Ireland (2012) ao escrever a introdução do nº 86 da Revista Em Aberto:

Nos últimos anos (2009-2011), houve avanços significativos no reconhecimento do papel potencial da educação e formação para o processo de ressocialização e como direito humano fundamental de pessoas privadas de sua liberdade e condenadas por atos criminosos.

Dentre os documentos elaborados considera-se os de maior relevância as Resoluções nº 03/2009/CNPP/MJ, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para oferta de Educação nos Estabelecimentos Penais; e nº 2/2010/CNE/CEB que estabelece Diretrizes Nacionais para a oferta de EJA em situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais.

Apesar de serem documentos emitidos por órgãos distintos possuem texto compatível, pois tratam da operacionalização quanto a oferta de educação no sistema prisional atentando para gestão, valorização profissional e aspectos pedagógicos.

Quando se priva uma pessoa da sua liberdade, o processo de “compreensão do mundo, de si mesmo, da interrelação entre os dois” se torna mais problemático (IRELAND, 2012). Acredita-se que ofertar educação nas prisões minimiza-se a situação, em razão da formação de novos conceitos advindos da leitura, da escrita e dos projetos desenvolvidos. O objetivo não é apenas ocupar o tempo ocioso, mas sim proporcionar ao apenado uma nova oportunidade.

A clientela do sistema prisional atende aos critérios da Educação de Jovens e Adultos por se tratarem de pessoas que não tiveram acesso em idade própria conforme texto da LDB 9.394/96. Cury, ao elaborar o Parecer 11/200, explica que essa modalidade de ensino tem três funções: recuperadora, equalizadora e qualificadora. Dentre estas, a que mais se aproxima do principal objetivo da oferta de ensino no sistema prisional, é a qualificadora ou função permanente. Não se pretende oferecer educação a esse público em um período específico da vida, mas fazer com que estes dêem continuidade aos estudos quando do cumprimento de sua pena.

Em 24 de novembro de 2011 é aprovado o Decreto nº 7.626 que Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema prisional. O que obriga os Estados a elaborarem seu Plano Estadual de Educação nas Prisões - PEEP. Rondônia já elaborou o referido documento, o texto a seguir descreve sua importância e as etapas realizadas.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NAS PRISÕES - PEEP

Em 26 de julho de 2012 os Ministérios da Justiça e da Educação enviaram a Secretaria Estadual de Justiça – SEJUS um ofício conjunto, Ofício Circular nº 002/2012 – DIRPP/DEPEN/MJ E DPAEJA/SECADI/MEC, onde se determinava a, no prazo de sessenta dias, a apresentação do Plano Estadual de Educação nas Prisões – PEEP.

A construção PEEP é uma exigência legal prevista no Art. 5º do Decreto nº 7.626/2011 que institui o Plano Estratégico de Educação no Sistema Prisional que envolve SEDUC e SEJUS.

A Resolução nº 03/2009 de 11 de março de 2009 que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, em proposições, letra C – Aspectos Pedagógicos, item 3.2, já fazia referência as ações da SEDUC na construção do PEEP. O texto dizia que de acordo com os participantes do seminário, para que se garanta uma educação de qualidade para todos no sistema penitenciário, é importante que:

Seja elaborado, em cada estado, os seus projetos pedagógicos próprios para a educação nas prisões, contemplando as diferentes dimensões da educação (escolarização, cultura, esporte e formação profissional), considerando a realidade do sistema prisional para a proposição das metodologias.

Respeitando o prazo estabelecido em Ofício Circular, SEDUC e SEJUS iniciaram a elaboração do PEEP que teve as ações coordenadas pela Secretaria de Educação. Foram realizadas reuniões na capital e nos municípios com representantes de instituições convidadas, a fim de sensibilizá-los, no sentido de compor os Comitês para a elaboração do PEEP.

A primeira aconteceu em Porto Velho e contou com a participação de todos os envolvidos, inclusive de representantes dos demais municípios. Na oportunidade, foi elaborada uma agenda para as próximas reuniões do Comitê, foi apresentada ainda a metodologia para a elaboração do Plano e aberta a inscrição voluntária dos participantes nos Grupos de Trabalho – GT. Nos encontros seguintes trabalhou-se com a metodologia de rodízio das Temáticas, socializando os textos elaborados, de

tal forma, que todos pudessem conhecer e dar suas contribuições nas temáticas da estrutura PEEP.

Para a construção do PEEP foi repassados aos comitês um guia de orientações constando toda a estrutura do documento composta por dezesseis itens e subitens. Resgatou-se neste artigo três itens: o histórico da oferta educacional, o diagnóstico e as metas para o triênio 2013, 2014 e 2015.

CONTEXTO HISTÓRICO

A história da educação nas prisões em Rondônia teve início há 23 anos com a criação da Escola Ênio dos Santos Pinheiro localizada no município de Porto Velho, capital do Estado, através do Decreto nº 4.678, de 23 de maio de 1990. Os apenados das Unidades Penitenciárias Ênio Pinheiro e da Colônia Penal foram os primeiro beneficiados.

Após 9 de criação a escola recebeu a denominação de Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Ênio dos Santos Pinheiro por meio do Decreto nº 8.766 de 14 de junho de 1999. Em 2012, 13 anos depois, a escola, através do Decreto nº 16.980 de 03 de agosto, recebe nova denominação, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Madeira Mamoré. A mudança justifica-se por duas razões, a primeira delas refere-se ao estigma que acompanhava após o cumprimento da pena, uma vez que a escola e a unidade prisional tinham a mesma denominação, o que constava em sua certificação escolar. A segunda refere-se a uma homenagem prestada ao patrimônio histórico da capital em ocorrência de seu centenário, a Estrada de Ferro Madeira Mamoré.

A partir de 1999 a oferta educacional no sistema prisional chegou a outros municípios do Estado conforme descrição a seguir:

- 1999 – Oferta educacional no município de Pimenta Bueno e criação da biblioteca na Unidade Prisional, com apoio da Comarca do município.
- 2003 – são ministradas aulas de alfabetização por uma agente penitenciária de forma voluntária na Casa de Detenção em Ouro Preto do Oeste.
- 2004 – É implantado o Cursos e Exames da EJA em Colorado do Oeste. As aulas eram ministradas debaixo de uma mangueira e tanto o professor quantos

os alunos utilizavam como assento, tijolos de uma obra em andamento que acontecia dentro do Sistema Prisional.

- 2005 – Início às atividades escolares com os Exames Gerais da EJA no município de Ariquemes.
- 2006 – Através da Portaria nº 12, da Vara de Execuções Penais, inicia-se as atividades educacionais no 2º semestre do ano letivo, na Colônia Penal com turmas de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental o município de Vilhena. As matriculas eram efetivadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Hermógenes Roberto Nogueira. No final do ano letivo foi aplicado os Exames Gerais (Provão) e 90% dos alunos foram aprovados.
- 2007– Tem início as turmas de 5ª a 8ª séries, como extensão do Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos/CEEJA de Vilhena; É implantado o Curso Modular e Exames Gerais do Ensino Fundamental e Médio nas Unidades Prisionais de Guajará-Mirim.
- 2008 – O Conselho da Comunidade na Execução Penal em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/SENAI ministram cursos na área da construção civil aos reeducandos de Ariquemes; É implantada no Presídio Feminino de Vilhena a oferta de educação com aulas ministradas em uma varanda tendo como suporte pedagógico um quadro de giz que ficava solto sobre uma mesa; Iniciam-se as atividades educacionais na Unidade de São Miguel do Guaporé ofertando os Cursos Modular do Ensino Médio e Telensino do Ensino Fundamental, como também, turmas de alfabetização do Programa Brasil Alfabetizado/SECADI/MEC.
- 2009 – Inicia-se a oferta de educação na Penitenciária Federal de Rondônia em Porto Velho, através de Exames Gerais.
- 2010 – É ofertada a alfabetização na Penitenciária Federal através do Programa Brasil Alfabetizado –MEC/SEDUC; Oferta dos Exames Gerais da EJA e os Cursos no Sistema Modular e Telensino do Ensino Fundamental e Médio em Vilhena.
- 2011 – Oferta-se Educação Profissional/Gestão e Negócios, para jovens e adultos também na Unidade Penitenciária Federal por meio do Instituto Federal do Estado de Rondônia (IFRO) com duas turmas de 13 (treze) alunos cada. Nesse mesmo ano SEDUC e IFRO firmam Termo de Cooperação Técnica com a Penitenciária Federal para oferta do Ensino Fundamental e Médio, qualificação profissional para os reeducandos e formação, com carga

horária de 200 horas, para os docentes, através do Projeto de Educação de Jovens e Adultos e Formação Inicial e Continuada – PROEJAFIC; Oferta de alfabetização através do Programa Brasil Alfabetizado via MEC em Guajará-Mirim. Ampliação da oferta de ensino no sistema prisional de Ariquemes com o Curso Modular de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental e do Médio.

- 2012 – É inaugurado o Centro de Ressocialização do Cone Sul e dá-se início às atividades educacionais no primeiro semestre de 2013 com 189 reeducandos inscritos nos Exames Gerais (Provão) da 4ª série do Ensino Fundamental, para certificação pelo CEEJA/SEDUC.

O breve relato histórico descrito acima nos mostram quantos entraves ocorreram na tentativa de ofertar educação no sistema prisional no Estado de Rondônia. Há municípios citados que já não há mais oferta de ensino, porém, há outros que não foram citados que o ensino foi implantado e hoje faz parte da estatística estadual.

Além da oferta de ensino na modalidade EJA, o reeducando conta ainda com o desenvolvimento de alguns projetos que contam com a parceria de diversos órgãos de diferentes esferas. Citam-se alguns:

- Mãos que recriam pela arte: realizado em parceria entre a Cooperativa Açai, com instrução e material para o serviço, e SEJUS, com máquinas, servidores para acompanhar as apenadas até o local e disponibilização espaço físico. As aulas acontecem na Penitenciária Estadual Feminina (PENFEM) e são ofertados de cursos de qualificação profissional em confecção de bonecas e corte e costura.
- Asas de papel: realizado entre Estado e o Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) através do convênio nº 116 em 2010. Consiste em ressocializar o apenado através da leitura e do conhecimento adquirido por meio da literatura. É concedido ainda remissão de pena aos apenados que participam das atividades do projeto.
- Escolas nos Presídios: tem como objetivo levar o ensino aos privados de liberdade de Guajará-Mirim e é desenvolvido através de parcerias entre a Associação de Proteção e Assistência ao Condenado (APAC), Conselho da Comunidade (CC), Universidade Federal d Rondônia (UNIR), Coordenadoria Regional de Educação, Poder Judiciário e o CEEJA Dr. Cláudio Fialho.

- Construção do Semiaberto, do Anexo B e da Horta, além do desenvolvimento do Projeto de Jardinagem nas dependências da Cadeia Pública em Colorado do Oeste, parceria entre a Associação de Proteção e Assistência (APAD) em parceria com a Cadeia Pública, Vara de Execução Penal e Prefeitura. Uma realizada com o SENAI proporcionou aos apenados cursos profissionalizantes de pedreiro e de pintor, com carga horária de 160 horas cada. Essa qualificação profissional possibilitou a construção de várias dependências dentro do sistema que trouxe benefícios aos próprios apenados.
- Projeto Ressocialização através da educação: iniciativa da Vara Criminal juntamente com o Conselho da Comunidade na Execução Penal. Criado em 28 de julho de 2006, para os detentos da Casa de Detenção de Ariquemes.
- Projeto Educar para o Bem: desenvolvimento de atividades extraclases: exposição, artesanato, cursos, palestras, leitura de roda, teatro e outros ao reeducandos de Vilhena.
- A Oportunidade Começa pelo Ensino: realizados através das parcerias entre SEDUC, Secretaria Municipal de Educação Esporte e Cultura – SEMESC, Fórum e SEJUS/Unidade Prisional. Consiste na realização de várias ações que visam o fortalecimento do atendimento educacional.

São projetos que estimulam a leitura além de proporcionar a aprendizagem de um ofício. Muitos deles aproveitam as habilidades dos reeducandos para melhorar o espaço de convivência no qual eles se encontram.

A participação do reeducando, tanto nos estudos quanto no trabalho lhe trazem também o benefício da remissão de pena, conforme o Art. 126 da Lei nº 12.433, de 2011º (Lei de Execuções Penais – LEP), o texto diz: condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena. A seguir, um diagnóstico de parte do quantitativo de reeducandos cobertos por esse benefício, números que apresentam o retrato do Sistema Prisional do Estado.

A OFERTA DE EDUCAÇÃO NO SISTEMA PRISIONAL: CONTEXTO ATUAL

De acordo com o Plano Diretor elaborado pela SEJUS/RO em 2007, o Sistema Penitenciário de Rondônia possui 29 estabelecimentos, divididos da seguinte maneira:

ESTABELECIMENTOS PENAIS	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Penitenciária	15	1	16
Colônia Agrícola, Industrial ou Similar	1	-	1
Centro de Observação Criminológica e Triagem	-	-	-
Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátrico			
Cadeia Pública*	12	-	12
Total			29

Fonte: Sipe/Infopen dezembro 2007.

*A Sejus assumiu 12 cadeias públicas no espaço físico da Polícia Civil. Observação: Existe apenas uma Penitenciária destinada a população carcerária feminina. As unidades prisionais do interior do estado são unidades mistas, com alas diferenciadas de acordo com o sexo do apenado.

Com relação a população carcerária Dados do PEEP/2013 revelam 1.353 há presos no provisório, 4.781 no fechado, 1.284 no semiaberto, 1.665 no aberto, 12 na pena Alternativa, 35 Medida de Segurança / Internação e 3 na Medida de Segurança e Tratamento Ambulatorial, totalizando uma população de 9.133 presos.

O gráfico 01 revela números e distribuição da população carcerária que encontram-se em atividade educacional no Estado.

PRINCIPAIS DIFICULDADES: DEFININDO METAS

Uma das estratégias para elaborar o PEEP foi o Fórum estadual de educação nas prisões. Na oportunidade foram elencadas 25 ações a serem cumpridas entres os parceiros. Das quais, 12 foram consideradas neste artigo como fundamentais e específicas para a questão educacional.

- AÇÃO 01 – Ampliação da estrutura física das Unidades Prisionais para que haja um local apropriado para oferta da educação;
- AÇÃO 05 – Ampliação de Vagas para os egressos nas Unidades Prisionais;
- AÇÃO 06 – Criação de espaços literários/bibliotecas e formação de acervo para disponibilização aos internos em todas as Unidades Prisionais;
- AÇÃO 07 - Assistência Laboral - Implantação de estruturas laborais nos estabelecimentos penais de caráter educativo e produtivo, bem como a adesão a projetos visando sua qualificação e inserção no mundo do trabalho: escola de fábrica, pintando a liberdade;
- AÇÃO 10 - Implantar um banco de dados, a fim de que os apenados em regime semiaberto, aberto e egressos possam ser cadastrados para serem inseridos no mercado de trabalho com garantias impostas pelo estado em parceria com as empresas privadas;
- AÇÃO 13 – Elaboração do Projeto Político Pedagógico para atender o Sistema Penitenciário;
- AÇÃO 14 - Garantir recursos financeiros para atendimento e ampliação gradativa da oferta educacional nas Unidades Prisionais que oferecem a EJA em 2013,
- 2014 e 2015;
- AÇÃO 20 - A contratação e formação de monitores que atuam junto aos docentes nas Unidades Prisionais;
- AÇÃO 21 - Divulgação de experiências desenvolvidas no Sistema Penitenciário para concorrer à Medalha Paulo Freire concedido pelo Ministério da Educação;
- AÇÃO 22 - Formação de parcerias com outras áreas de governo (Saúde, Cultura, Esporte, Ciência e Tecnologia, e outros), Secretarias Municipais de Educação, Instituições de Ensino Superior, Ministério Público, Sociedade Civil e Entidades Colegiadas e Organizações da Sociedade Civil, com vistas às políticas públicas de estímulo à educação nas prisões;

- AÇÃO 24 - Realização de concursos literários entre os reeducandos com posterior publicação em periódico ou livros específicos sobre determinados temas, que podem ser apresentados aqueles através de palestras de instituições da sociedade civil;
- AÇÃO 25 - Criação de espaço interativo de divulgação na internet dos projetos, ações e trabalhos produzidos pelos reeducandos;

A escolha das metas relacionadas não significa dizer que tem maior importância, apenas que estas são mais características ao processo educacional, uma vez que tanto os professores quanto os reeducandos precisam de espaço adequado para a realização das aulas. A valorização docente, a qualificação profissional do reeducando e a divulgação dos trabalhos produzindo nestes ambientes são de fundamental importância para a sensibilização da sociedade e para a valorização do apenado em estudo.

CONCLUSÃO

O estudo revelou que a elaboração do Plano Estadual de Educação nas Prisões – PEEP, coordenado pelas Secretarias Estadual de Justiça e Educação de Rondônia e com a participação de representantes dos poderes Executivo, Legislativo, Ministério Público, Sociedade Civil e Entidades Colegiadas ocorreu no período de 2012 e foi realizado do meio de reuniões estratégicas e do Fórum Estadual de Educação nas Prisões.

Foram elencadas vinte e cinco ações que contemplavam questões que abrangem estrutura física, relação familiar, ação social, saúde e educação. embora boa parte das ações não sejam diretamente ligadas ao aspecto pedagógico, entende-se que são necessárias ao andamento educacional. Tem-se essa compreensão por entender que a falta de espaço físico, por exemplo, pode influenciar negativamente para a boa oferta de educação.

A apresentação das ações nos diz ainda que há muito o que fazer para atingir o que se considera ideal no que se refere a oferta da educação nas prisões. Elas nos dão um retrato de parte do problema enfrentado no sistema prisional e que,

quando a avaliação desse plano, outras ações poderão ser elencadas, ou por não terem sido atingidas, ou por não terem sido eleitas neste plano em função de não terem possibilidade de realização no prazo determinado.

Os dados estatísticos revelaram que apesar da precariedade quanto a espaço físico e formação docente, a educação no Sistema Prisional vem sendo ofertada e que vem atingindo alguns resultados positivos, mas que poderiam ser bem mais expressivos se as dificuldades fossem sanadas.

Considera-se, portanto, que a iniciativa de elaboração do Plano foi uma atitude providencial que visa atender o objetivo proposto da oferta de educação nas prisões que é ressocializar. Entende-se que o plano por si só não vai resolver os problemas, mas que é uma importante decisão com vistas a atingir essa meta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011.** Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.

_____. **Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

_____. **Resolução nº 03, de 11 de março de 2009.** Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.

_____. **Lei 9.394/96.** Institui Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

_____. **Lei nº 7.210,** de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal.

IRELAND, Timothy D. (Org.). **Educação em prisões.** Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, n. 86, (abr. 2012).

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; SAUER, Adeum Hilário. **A Educação para Jovens e Adultos em situação de restrição e privação de liberdade no Brasil:** questões, avanços e perspectivas. Brasília/DF: MEC/CNE, 2012 (Documento Referência - Seminário Educação nas Prisões).

RONDÔNIA. **Plano estadual de Educação nas Prisões.** Porto Velho: SEB/GE/SEDUC, 2013.

_____. **Plano Diretor do Sistema Penitenciário do Estado de Rondônia.** Porto Velho: SEJUS, 2007.

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: UMA PRÁTICA DE PARTILHA, COOPERAÇÃO E COLETIVIDADE

¹ Nuria Sagué Lopez

² Claudia Elizangela Barbosa dos Santos Almeida

³ Marcos Antônio Shreder da Silva

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas considerações a partir de uma pesquisa bibliográfica que busca refletir sobre os discursos que norteiam a formação continuada para professores. O Referencial Teórico que fundamentou este estudo parte da concepção de, António Nóvoa, Paulo Freire, entre outros que permeiam a partir de uma perspectiva reflexiva entrelaçando-se a teoria linguística da enunciação de Mikhail Bakhtin, o discurso só existe a partir dos discursos que o entrelaçam, vozes que constituem o eu e os outros. Compreendemos que a formação continuada para professores deve ser percebida como um processo constante e não pontual, entrelaçada as atividade e práticas profissionais que são desenvolvidas dentro e na escola. Uma formação real, que circula no coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada, Prática e Coletividade

INTRODUÇÃO

No século XXI a educação deve ser percebida a partir da ótica de contribuição para a formação de um sujeito que possui o sentido de pertencimento para as mudanças ocorrentes na sociedade. Assim, compreendemos que o conhecimento é um constante dialogo que é constituído de liberdade para a concepção de consciência crítica da realidade que envolve uma perspectiva de dialógica do trabalho docente.

Assim, inserida em um cenário continuo de transformação a sociedade contemporânea apresenta diferentes exigências, tanto ao sujeito individualmente quanto coletivo. Desafios são lançados a todos os momentos e a concepção de formação continuada para docente também sofre alterações em sua essência.

¹ Subgerente de Formação e Tecnologia SEDUC/RO. Mestre em Letras – UNIR. Pós Graduada em Metodologia do Ensino de Letras - FIAR. Graduada em Letras/Português e suas Respectivas Literaturas – UNIR. nuriasague@seduc.ro.gov.br

² Coordenadora da EJA e Diversidade – SEDUC/RO. Mestre em Educação – UCP. Pós-Graduada em Psicopedagogia - UNIRON. Graduada em Pedagogia – UNIR. claudia.almeida@seduc.ro.gov.br

³ Mestrando em Educação – UNIR. Pós-graduado em Metodologia do Ensino Superior. Graduado em Educação Física – UNIR. marcosshreder@seduc.ro.gov.br

Neste sentido, compreendemos que a temática abordada não é só atual como necessária, pois a formação continuada para docentes é importante tanto no nível de investigação quanto na construção de uma prática articulada a ação, reflexão e partilha de cooperação na formação de cada professor.

É necessário então conceituar a formação continuada para docentes, como e uma atitude frente aos desafios políticos, sociais e pedagógicos, alicerçado a uma consolidada teorização e reflexão. Diante deste linear a formação continuada precisa estar pautada e realizada no contexto educativo, de maneira dinâmica e contínua para a construção do fazer pedagógico para o desenvolvimento profissional, pessoal e coletivo.

1. LEGISLAÇÃO E POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: ALGUMAS REFLEXÕES DIANTE DESTE PROCESSO

O apontamento aos modelos ou paradigmas da formação continuada para professores existentes está alicerçada na necessidade que sentimos de associar a dimensão das práticas existentes, a reflexão teórica do desenvolvimento profissional.

Será exposto neste trabalho, dois modelos referentes às práticas de formação, os quais constituem processos distintos de racionalidade e concepções da ótica do que é a aprendizagem e do que formação.

O modelo transmissivo juntamente com a racionalidade técnica e instrumental tem uma concepção de formação continuada como a orientação que busca o alcance e o distanciado da subjectividade dos sujeitos, assim, percebemos que a universalidade do objeto dentro de um espaço e tempo neutraliza o sujeito e sua formação como profissional.

Diferentemente, o modelo experiencial, centra em um processo de análise (Ferry, 1991), que sobressai a racionalidade prática (Kemmis, 1989), que busca a valorização das experiências dos sujeitos inseridos neste processo, sendo construídas a partir de interação da realidade social, cultural, física, linguística, temporal entre outras que constituem uma dimensão compreensiva, interpretativa e construtiva. Neste viés, as praticas de formação continuada para docentes possibilita construir significados.

Perrenoud descreve como "profissionalismo aberto", o seja:

situa o professor no centro do processo da melhoria da qualidade da educação. Os professores, individualmente ou em grupo, são considerados responsáveis pela análise das necessidades da escola [...], são considerados como líderes inovadores, capazes de auto-aperfeiçoamento, de analisar as suas próprias ações, de identificar e reagir às necessidades dos alunos, de analisar o resultado das suas intervenções (Vonk, *apud* Perrenoud 1993, p. 182).

Percebemos que as práticas de formação continuada situadas na análise possibilitam ao sujeito à reflexão e análise de seu fazer pedagógico contextualizado a uma prática emancipatória, contextualizada e transformadora.

Diante deste olhar, compreendemos que pensar em educação implica refletir sobre a formação docente e o fazer pedagógica com qualidade. Que busque a competência e o desenvolvimento de saberes a partir de experiências individuais e coletivas, para a construção de um trabalho de cooperação, qualificação, valorização docente a partir de políticas que transformem a escola em local de formação e busca constante da avaliação da prática pedagógica.

A qualificação profissional do docente nas últimas décadas no Brasil permeia nas mudanças obtidas na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9394/96, assim, uma ação acelerada de busca pelos docentes e ofertas dos entes federativos para de propostas de formação continuada. Sendo assim, analisamos que a mencionada lei preconiza em seu Artigo 1º que “(...) a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Ainda neste linear, a LDB refere à formação continuada em seu Artigo 67, Inciso II, que institui que “os sistemas de ensino promoverão aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Destacamos aqui que em muitas regiões do país esta determinação da LDB, ainda não tem sido inteiramente respeitada, causando assim, dificuldades no processo de formação continuada dos docentes, que prejudica o ensino aprendizagem do professor e dos alunos, negando assim, a transformação do trabalho docente e a qualidade da educação.

Destacamos ainda outros Artigos da LDB que referem-se a formação dos docentes como: o de nº 80 que preconiza que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância em todos os

níveis e modalidades de ensino e de educação continuada”, e o de nº 87, parágrafo 3º, inciso III que apresenta a obrigação de cada município “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isto, os recursos da educação à distância”.

Nesse contexto percebemos que nas últimas décadas ocorreram inúmeras iniciativas dos entes federativos, sozinhos ou em parceria, Governo Federal, Estadual e Municípios buscaram solucionar ou paliar a questão abordada.

Nesse linear Gatti e Barreto (2009, p. 199), ressaltam que:

O interesse pelo tema da Formação Continuada difundiu-se nos últimos anos, envolvendo políticos da área de educação, pesquisadores, acadêmicos, educadores e associações profissionais. Há uma grande mobilização em torno do assunto, a produção teórica é crescente, eventos oficiais e não oficiais propiciam debates e razoável circulação de análises e propostas e os sistemas de educação investem cada vez com maior frequência no ensaio de alternativas de formação continuada de professores. (...) Observa-se que a formação continuada tem recebido atenção de destaque. Os indicadores revelam o elevado número de docentes que participam de atividades ou cursos com esse objetivo.

No ano de 1997, o Governo Federal apresenta a proposta dos estudos da formação continuada dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, ou que levaram a partir de uma estrutura construir os pressupostos teóricos alcançados e a definição de conteúdos e aspectos metodológicos; integrando o currículo por área e por ciclo. Diante desta concepção os PCNs possibilitaram o que, e o como se pode trabalhar, para alcançarmos o êxito dos objetivos estabelecidos no ensino:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares: ao invés de um ensino em que o conteúdo seja visto como fim em si mesmo, o que se propõe é um ensino em que o conteúdo seja visto como meio para que os alunos desenvolvam as capacidades que lhes permitam produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos (BRASIL, p.73).

Já em 2003, o Ministério da Educação criou a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores que tinha como objetivo à institucionalização desta concepção de formação a partir de um entrelaçar à pesquisa e à produção acadêmica, que deveriam ser articuladas pelas Universidades a partir dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação que em rede articulavações para

atender as necessidades e demandas dos sistemas de ensino produzindo material e orientações para o sistema de cursos, à distância e semipresenciais.

O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro do ano de 2009, instituído pelo MEC articula ações de formação continuada para docentes entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, e possibilita a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) na oferta de programas de formação inicial e continuada, em seguida formulou, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), parceria entre Governo Federal, Estadual, Municipal e instituições Públicas de Ensino Superior proporcionando assim, a formação em nível superior aos docentes em exercício nas instituições públicas da Educação Básica que ainda não possuíam titulação exigida pela LDB.

Nessa direção é possível pensar que a formação inicial e a continuada precisam ser repensadas a partir de uma concepção reflexiva, prática e ativa, cada uma ocupando o seu devido lugar e possibilitando ao docente ser construtor ativo de seu conhecimento, assim aborda José Tavares:

É dentro destas concepções de formação e das competências que se deseja adquirir para poder vir a ser um bom profissional, que as pessoas constroem, produzem conhecimento científico e pedagógico. A formação passa por esta construção, em que estão envolvidas as actividades de investigação, de docência e do próprio desenvolvimento pessoal e social dos respectivos actores e autores do processo.

(...)

É além e através dessa construção, a realizar ao longo do percurso de formação, que deverá assentar um sólido e equilibrado desenvolvimento pessoal como competência fundacional e fundadora de todas as outras competências para a qual convergem e é condição *sinequa non* para que tudo o mais aconteça e seja garantida a formação de um bom profissional da educação. (1997, p. 66).

Neste viés, formação torna-se busca e construção a partir de um processo que passa pelo individual e coletivo, um compartilhamento de experiências para o desenvolvimento de competências profissionais.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA REFLEXÃO: PRÁTICA DE PARTILHA, COOPERAÇÃO E COLETIVIDADE

A educação básica tem como meta central a formação de jovens brasileiros para o exercício consciente da cidadania, por isso devemos perceber o papel e a importância da formação continuada para docentes, como um processo de formação de cidadania de desenvolvimento de atitudes e valores, por meio de um fazer pedagógico interativo.

Nesse contexto, o princípio da formação pela reflexão, é construído pelos discursos que atravessam a formação do docente. O não silenciamento, o ouvir as vozes dos sujeitos que possibilitam a construção do aprender, e do ensino um caminho ideal para compreendermos e avaliarmos a profissão professor.

Sendo assim, Nóvoa (1992) pontua que:

(...) o processo de formação de professores não passa exclusivamente pelo espaço das instituições formadoras, passa também, especialmente, pela sua relação com o saber que se encontra no cerne de sua identidade pessoal, passa pela sua prática como espaço acumulador de experiências, de *“troca e de partilhas”* (grifo da autora).

A partir desta ótica acreditamos que a formação continuada a partir de uma visão reflexiva possibilita o entrelaçar de vários discursos e experiências, e assim como afirma João Cabral de Melo Neto “como o grito de um galo entrelaçasse ao de outros galos para despertar de uma manhã”, percebemos que o discurso e o sujeito é construído a partir de uma concepção dialógica, conforme o filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (2003). Diante desta perspectiva, entendemos que discursos dialogam coletivamente entre o eu e os outros, dentro da história, do tempo e do espaço, tecendo o sujeito e sua vida.

Compartilhamos com as ideias de Nóvoa (1991, p. 30): “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores”.

Partimos da concepção que a formação continuada para professores é um dos pré-requisitos básicos para a modificação da postura do docente, e seu fazer pedagógico em sala de aula, pois compreendemos que é a partir do estudo e das

leituras de concepções teóricas, reflexão, discussões e trocas de experiências que serão possíveis às novas formas de ver e pensar a escola. Sendo assim, compartilhamos com a afirmativa de Nóvoa (2002, p. 23): “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente”.

De acordo com Garcia (1999) nesse sentido Smyth (1989, p. 3) aborda que os saberes docentes do conhecimento indicam a oportunidade para o despertar e a aquisição de outros conhecimentos, ou seja, “ (...) noção de reflexão na formação de professores que seja simultaneamente activa e militante, que introduza no discurso sobre o ensino e a escola, uma preocupação pelo ético, pessoal e político”. Ainda, o próprio autor ressalta quatro fases no processo de reflexão: Reconstruir, Descrever, Informar e Confrontar, práticas que segundo ele acontecem de maneira continua.

Partindo desta lógica é notório que a prática educativa habitual necessita de mudanças, assim, nas instituições, no currículo, no fazer pedagógico, e o sujeito professor. Já que esta ação possibilita ao docente refletir, investigar e avaliar sua prática, conhecendo informações diante de novos conhecimentos para que a partir da reavaliação de sua própria ação possa tomar decisões para gerar e contrastar a teoria e sua prática.

Por isso, as mudanças na sociedade são fundamentais e refletem constantemente na área educacional, principalmente na formação de professores buscando superar-se, mesmo não alcançando a rapidez das mudanças. Questionar e reavaliar suas práticas diárias constantemente, para quebrar paradigmas implicando assim, na mudança de atitude do que preconizava como a única prática verdadeira. Diante desta concepção Freire (1995:54) nos aponta que:

(...) o papel do educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar.

Compreendemos que a formação de professores, na forma inicial ou continuada, precisa possibilitar ao docente a construção de uma identidade pessoal,

profissional e organizacional, favorecendo assim, uma ideia de pertencimento e desenvolvimento de vida, propiciando habilidades e competências nos campos pessoais, sociais e profissionais. E possibilite a formação de um sujeito que perceba aspectos humanos, sociais e emocionais, e busque mudar suas ações cotidianas a partir do conhecimento tecnológico intervindo na sociedade de maneira crítica e percebendo a diversidade e as diferenças de um povo.

Na concepção de Charlier (2001, p. 101) a formação de professores é:

(...) um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional do professor, mas ela também faz parte do investimento da instituição escolar em seu capital humano. Passar de uma concepção individual da formação para a de um investimento institucional significa conciliar imperativos individuais e projetos de grupo; significa considerar a formação como um co-investimento no âmbito de desenvolvimento do projeto do estabelecimento.

Diante desta afirmativa é fundamental a todos que fazem parte do processo de formação do professor possibilitem tempo, local (na própria escola) e todas as possibilidades disponíveis para que esta ocorra verdadeiramente, e que atinja realmente o seu papel, pois a complexidade na formação para os docentes está primeiramente no tempo para a troca de ideias, experiências e partilhas de pensamento coletivamente.

Assim, compartilhamos com as ideias de José Carlos Libâneo:

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, a ênfase na prática como atividade formativa é um dos aspectos centrais a ser considerado, com consequências decisivas para a formação profissional (LIBÂNEO, 2004, p.230).

A prática docente deve estar entrelaçada a teoria e a prática, ou seja, suas práticas dentro do contexto escolar, experiências e trocas de conhecimento a partir de seu cotidiano. Nóvoa (1991) afirma que:

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Acreditamos que formar-se um docente crítico, sujeito ativo, que busque na autoanálise reflexiva de sua ação deve possibilitar a este, ser um sujeito que compartilha e pesquisa a partir de sua própria ação, sendo responsável por sua mudança de postura diante da auto avaliação.

É fundamental que os profissionais da educação participem de maneira consciente do que ocorre no ambiente escolar, posicionando os discursos que permeiam o âmbito escolar. Assumir e possibilitar a todos dentro deste universo a assumir-se como sujeitos críticos, comunicadores, pensantes e transformadores das realidades encontradas no cotidiano, percebendo, compreendendo e respeitando as diferenças culturais e os discursos de dentro e fora da escola, para que juntos, alcançamos novas ideias e soluções para os problemas encontrados na sociedade.

Pois os discursos carregam valores, crenças, costumes, ideologias, assim “a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros, se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre meu interlocutor”, como diz Bakhtin (2003, p. 113), nesse caminhar compreendemos que a palavra confronta os valores sociais contraditórios, uma vez que nada se mantém estável, inclusive a sociedade e valores que a cercam.

Nesse caminhar, compartilhamos com a ideia de Freire (1993) quanto à função da escola diante à formação continuada para os docentes, assim as instituição escolar deve possibilitar aos docentes e discentes situarem-se como atores sociais a partir de um pertencimento, situando-se como protagonistas de suas próprias narrativas para a constituição da identidade cultural do sujeito, nesse sentido uma prática educativa descolonizadora como pontua o autor:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade do,” não eu, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade do meu eu (FREIRE, 1993, p. 41). *(grifo do autor)*.

Ainda neste viés, Placco ressalta que continuada formação é:

Um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividade, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação do conhecimento, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (PLACCO 2001, p. 26-27).

Compreendemos assim, que formação continuada para professores perpassa por um universo de saberes, que se entrelaça ao discurso do sujeito professor e programas que contenham todo um conjunto que constrói saberes individuais a partir de palestras, conferências, oficinas, cursos, mas principalmente o trabalho do fazer pedagógico coletivo, compartilhado e contínuo que possibilite a auto avaliação ao longo de sua vida.

Assim torna-se não só um desafio, mas também uma meta para os governantes, docentes, pais, discentes e de toda a sociedade compreender que o ensino aprendizagem passa também por transformações sociais, históricas, culturais e políticas, como ressalta Novoa (1991:29)

Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projecto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores.

Compartilhamos com as ideias de Maria Elena Viana Souza: “O “olhar etnocêntrico”, resultado do encontro entre diferentes povos, revela diferentes vivências, diferentes ações e diferentes realidades culturais que pressupõem “o sentir, o pensar e o agir do homem em coletividade”, fatores culturais que dizem respeito à intersubjetividade”, assim compreendemos a importância de uma formação docente que compreenda e possibilite ao professor perceber todos os discursos que compõem o universo escolar, não se esquecendo de seu próprio discurso.

CONCLUSÃO

Com base nas reflexões obtidas a partir da pesquisa bibliográfica verificamos a importância de olharmos a realidade numa perspectiva heterogênea compreendendo e percebendo as diversidades e a singularidade do sujeito docente como pessoa que é constituído de cultura, sociedade, língua, tempo e história. Olhando por este viés, devemos valorizar os discursos que se entrelaçam dentro e fora da escola a partir das vozes que os compõem.

Assim, ao analisar as políticas relacionadas à área educacional percebemos que a formação continuada para professores constitui-se em uma das mais complexas; uma vez que devem ser considerados vários fatores, como o conhecimento, o compartilhamento de discursos, o trabalho coletivo, os discentes, as instituições escolares, a sociedade, o contexto histórico e temporal e outros.

Compreendemos que a formação docente para professores não pode ser percebida a partir de uma concepção de acúmulo do saber e sim um trabalho de construção contínuo e permanente do fazer pedagógico do docente.

Neste viés, a formação deve ter como concepção de busca, partilha, cooperação, coletividade, ou seja, um trabalho permanente e reflexivo, buscando atingir as necessidades do cotidiano da escola.

A proposta que compartilhamos baseou-se em uma concepção crítica e reflexiva de espaços de discussões coletivas da entendo a escola como espaço de formação continuada, pois percebemos que se torna mais coerente e eficaz articular o tempo e o trabalho do docente de maneira consciente, real e democrático.

A formação continuada do docente construída *in locus*, ou seja, no “chão da escola” escola traz mudanças no fazer pedagógico do sujeito professor como também na cultura escolar. Cria novas reflexões não só na ação docente, como também na ação da gestão. Por isso, organizar a escola como o lugar de formação dos professores possibilita a construção de um saber a partir do dia a dia profissional, constituindo-se como um fazer de pesquisa e formação diante de uma reflexão individual e coletiva sobre seu fazer pedagógico, relacionando-o a outras experiências perante a sua prática e teorias.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail (2003). **Marxismo e Filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Brasília: MEC/SEMT, 1999a.p. 39-57.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer 15/98). In: BRASIL. Ministério da educação.
- CHARLIER, Évelyne. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, Léopoldet *al.* (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Tradução de Fátima Murad, Eunice Gruman. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 85-102.
- FERRY, Gilles. **El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica**. Barcelona: Paidós, 1991.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- GARCIA, C M. *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto Editora, Portugal: 1999.
- GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. A., BARRETO, E. S. de S. e ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.
- KEMMIS, Stephan. **El currículum: más allá de la teoría de la reproducción**. Madrid: Morata, 1989.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.
- NÓVOA, Antonio, A Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa (Coord.) **Os professores e sua formação**. 2ª ed., Lisboa, Portugal: Publicação Dom Quixote, p. 1995, p. 13-33).
- _____. (org.), **Vida de professores**. Portugal-Porto: Porto Editora, 1995.
- _____. **Profissional Professor**, Portugal: Porto Editora, 1991.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane BambiniGorgueira; ALMEIDA, Laurinha Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 17-24.
- PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**.

Perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote e IIE,1993.

SOUZA, Maria Elena Viana. **Pluralismo cultural e multiculturalismo na formação de professores: espaços para discussões étnicas de alteridade.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.19, p.89 -100, set. 2005 - ISSN: 1676-2584

TAVARES, José. "A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico". In: SÁ CHAVES, Idália (org.). Percursos de formação e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 1997, pp. 59-73.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

¹ Claudimar Paes de Almeida

² José Amarino Maciel de Brito

Resumo:

O trabalho intitulado “Gestão democrática: sua importância no contexto escolar” tem como objetivo realizar uma reflexão acerca da gestão democrática, em busca da compreensão de qual a sua importância dentro do contexto escolar, o trabalho parte de um estudo bibliográfico, embasado nos aspectos conceituais e analíticos, a partir dos teóricos Alonso (1988), Chiavenato (1994 e 2002), Lacerda (1977), Lück (1998), Paro (1997 e 2005), Pazeto (2000) e Silva (2001). A metodologia adotada foi delineada por meio de um estudo de cunho bibliográfico e, a partir destes, constatou-se a grande necessidade de um trabalho de reflexão acerca da gestão democrática e de qual é sua importância positiva quando trabalhada de forma inovadora. Segundo estes teóricos, o gestor democrático não está atrelado a um modelo individualista, mantendo-se fechado, não dando abertura a participação dos membros da comunidade escolar. Quando as práticas de gestão tomam novos rumos, percebe-se que há uma auto-avaliação e auto-revisão de sua postura, diante das situações e processos ocorridos. Quando ele, o gestor, deixa-se fazer isso, ele abandona sua postura de autoritarismo e postura burocrática em prol de uma representação democrática.

Palavras-chave: Contexto escolar. Ensino-aprendizagem. Gestão democrática.

1. INTRODUÇÃO

Vive-se em um momento de grandes transformações, sejam elas políticas, sociais, culturais, econômicas ou tecnológicas. Presenciam-se diversos acontecimentos e tomadas de decisões que contribuem de forma positiva ou negativa para a transformação social.

¹ Licenciado em Letras: Língua e Literatura Portuguesa e Língua e Literatura Inglesa pela UFAM – Universidade Federal do Amazonas.

² Orientador do artigo e Professor no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente. Universidade Federal do Amazonas.

Vários são os campos da sociedade que se tornam alvos de reflexão. Estas reflexões estão delineadas por estudos que possam colaborar para que as mudanças possam ocorrer. Um dos campos que tem grande relevância e precisa ganhar muito mais destaque ainda é o educacional. Neste, existem diversos problemas que precisam ser refletidos e modificados, dentre eles está a questão da gestão escolar.

A gestão escolar precisa ser um fator importante a ser estudado e questionado no contexto educacional, pois ela deve ser vista como um instrumento importante na dinamização positiva e na melhoria da educação da escola.

A gestão escolar tem como objetivo principal promover um processo de caminhada, onde todos, de forma coletiva, possam ser beneficiados, isso em relação aos objetivos traçados pela instituição escolar. Essa gestão democrática ocorre de forma mais efetiva quando todos os segmentos da comunidade trabalham em pleno comum acordo e em conjunto nas tomadas de decisões. Sabe-se que para que haja uma gestão verdadeiramente democrática existem alguns princípios que a norteia. A descentralização, as decisões e as ações devem ser elaboradas e tomadas de uma forma coletiva.

A participação implica a inclusão de todos na gestão, sejam professores, estudantes, funcionários, pais ou responsáveis, sejam as pessoas que participam dos projetos da escola e toda a comunidade onde aquela escola esta instalada. A transparência, qualquer que seja a decisão ou ação tomada ou implantada na escola, deve ser de conhecimento de todos.

No entanto, esses aspectos citados não são componentes presentes na prática diária da gestão, pois o que ainda se percebe é uma gestão centralizada que não partilha os problemas e nem trabalha conjuntamente com toda a comunidade para procurar soluções e melhorar a educação da escola.

Nessa perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo realizar uma reflexão acerca da gestão democrática, em busca da compreensão de qual a sua importância dentro do contexto escolar. Este trabalho parte de um estudo bibliográfico, embasado nos aspectos conceituais e analíticos a partir dos teóricos Alonso (1988),

Chiavenato (1994 e 2002), Lacerda (1977), Lück (1998), Paro (1997 e 2005), Pazeto (2000) e Silva (2001).

2. METODOLOGIA

Para realizar uma reflexão de forma mais enriquecedora, neste trabalho, utilizar-se-á um estudo bibliográfico de teóricos que colaboram nas questões que norteiam a importância da gestão democrática e de sua implicatura do contexto escolar sejam elas positivas, com a existência dessa democracia, ou negativas, quanto a sua ausência. Segundo Severino (2002, p. 145):

[...] qualquer pesquisa, em qualquer nível, exige do pesquisador um envolvimento tal que seu objetivo de investigação passa a fazer parte de sua vida; a temática deve ser realmente uma problemática vivenciada pelo pesquisador, ela deve lhe dizer respeito. Não, obviamente, num nível puramente sentimental, mas no nível da avaliação da relevância e da significação dos problemas abordados para o próprio pesquisador, em vista de sua relação com o universo que o envolve. A escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização é um ato político. Também, neste âmbito, não existe neutralidade.

Sabe-se que a questão da gestão democrática é uma temática que instiga muitas pessoas. Neste sentido, para ajudar nessa necessidade se abre uma conversa à luz de vários teóricos de forma a contribuir na reflexão do tema proposto e sugerindo algumas linhas de ações para a solução desse processo ainda não presente na realidade do contexto educacional.

3. DISCUSSÃO

3.1 Uma breve reflexão

Para se entender o que é gestão, torna-se necessário utilizar algumas referências, e realizar um breve comentário dentro de algumas perspectivas. É claro que o objetivo não é tecer os vários pensamentos teóricos sobre este processo, mas buscar e fazer relações do que se pensava desde os primórdios dos tempos.

Quando se pensa em gestão, entenda-se inicialmente como o processo de administrar, apesar de se pensar atualmente diferente. Quando se trata de gestão, sabe-se que, de certa forma, ambas, gestão e administração, estão relacionadas. Algumas correntes teóricas colaboraram para que isso se fluísse e funcionasse por muito tempo, principalmente no âmbito dos campos empresariais, chegando depois no ambiente escolar. Uma das influências se deu primeiramente pela teoria Administrativa Científica de Frederick Winslow Taylor. Essa tinha a preocupação “com a eliminação dos desperdícios e a elevação do nível de produtividade através da aplicação de métodos e técnicas da engenharia industrial” (CHIAVENATTO, 2001, p. 58).

Nesse sentido, esse sistema compreende que o operário deveria se especializar em uma prática (área) produtiva e sua remuneração seria conforme a quantidade produzida, levando-o a produzir cada vez mais. Taylor ainda defendia que o trabalho individual tinha mais resultado, e que o trabalho em grupo acabava prejudicando a produtividade: ele acreditava que “o trabalho em grupo e as recompensas em grupos acabavam minando a produtividade individualmente”. (SILVA, 2001, p. 134)

Entende-se, aí, a prática e a visão de uma administração individualista, da qual o trabalho em grupo prejudica esse processo. Fica evidente que quanto mais o trabalho se torna fragmentado (individual), ele tem muito mais rendimento.

Já a teoria de Henri Fayol concentrou-se numa perspectiva de administração geral. Ele define administração como “a realização das atividades administrativas, que são as funções de previsão, organização, comando, coordenação e controle, constituindo o processo administrativo”. (CHIAVENATTO, 2001)

Assim, Fayol compreende que todos são participantes no processo organizacional, seja qual for sua função administrativa, podendo ser reconhecido por suas aptidões administrativas. Ele ainda considera as atividades administrativas como sendo as mais relevantes dentro do trabalho organizacional, e seja qual for a organização, há sempre a necessidade de administração.

Outra teoria é a de Max Weber, conhecida como Teoria da Burocracia. Esta surge na Europa no século XX, com o intuito de expandir a produtividade embasada

na racionalidade técnica, ou seja, buscava, através dos vários tipos de relacionamentos humanos, a forma para construir um sistema administrativo. Esta teoria visualizava a organização como sendo “uma estrutura de relacionamentos, poderes, objetivos, papéis, atividades, comunicações e outros fatores que existem quando pessoas trabalham juntas”. (SILVA, 2001, p. 160)

Essa perspectiva se constrói por meio de hierarquias, poderes, estruturas, sendo que as atividades a serem realizadas estavam definidas por regras, contendo dimensões burocráticas, na qual as tomadas de decisões tomavam caminhos descentralizados. Nessa concepção, Weber desenvolve a teoria da autoridade, na qual “a essência da autoridade e as ordens ou decisões são obedecidas, voluntariamente, porque a fonte de onde elas emanam é considerada legítima e porque envolve a prévia suspensão do julgamento da sua natureza”. (SILVA, 2001, p. 162) Para Weber, a obediência ao superior, dentro de uma demanda hierárquica é fundamental e que se torna inquestionável sua ordem, pois é considerada legítima sem possíveis ponderações.

Tem-se, aí, três panoramas que refletem sobre a administração empresarial. Essas estão vinculadas à estrutura organizacional, processos da organização humana, relacionamentos da estrutura organizacional e de como ocorre a relação entre as pessoas dentro dos seus níveis hierárquicos. Percebe-se, nesse âmbito, que este processo administrativo visa principalmente a obtenção do lucro por meio do produto, eliminando desperdícios e melhorando o meio de produção.

Abriam-se, aqui, algumas reflexões acerca de como se concretizavam a questão administrativa e com se dava o processo de gestão. Sabe-se que essa forma de administrar se perdurou por muito tempo, Entretanto, com todas as grandes mudanças, sejam políticas, sociais, culturais, etc., principalmente quando se trata do campo educacional, surge a necessidade de novas tomadas de posições em relação à forma e de como administrar determinado grupo.

Em contraste com a visão anteriormente colocada, tem-se a administração escolar, cujo objetivo não é preocupar-se com o aspecto produtivo, mas suas ações não estão voltadas ao campo de compra e venda, exportação e importação, desperdício ou aproveitamento, até porque a escola não trabalha com máquinas, visualizando seu modo de produção, mas trabalha com pessoas e deve visualizar o

lado humanista. Pois, ao preocupar-se com isso e com a formação do ser humano, está se portando a trabalhar de forma que os alunos possam ser cidadãos capacitados para transformar e questionar o meio em que vivem.

Sabe-se que a escola possui uma heterogeneidade de indivíduos, então cabe a ela planejar, organizar, coordenar todo o processo educativo. Nesse direcionamento, entende-se que a administração escolar tem essa função, pois é “o estudo da organização e do funcionamento de uma escola ou de um sistema escolar, de acordo com uma finalidade, [que satisfaz] as exigências da Política de Educação e aos requisitos da moderna Pedagogia”. (LACERDA, 1977, p. 13)

Assim, é essencial que se abra uma reflexão acerca da administração escolar (gestão), visto que, em muitos momentos, esta não vem priorizando o processo democrático para a construção de uma educação escolar mais satisfatória e qualificada para práticas educacionais voltadas para o trabalho coletivo e democrático.

3.2 Gestão escolar e sua importância para o processo gerencial da escola

É importante ressaltar que a administração nasce de uma necessidade desde os tempos primitivos, e isso ocorre nos diversos campos sociais, seja na família, igreja, estado, tribo, dentre outros. O que se modificou foram as formas de administrar e os recursos utilizados. Para tanto, é necessário que se leve em consideração a realidade social, buscando-se, assim, um conceito geral de administração.

Diversos são os comentários realizados sobre a gestão escolar. No entanto, percebe-se ainda o velho paradigma refletido dentro de um processo de administração, do qual a hierarquia, a burocracia e a distancia entre os membros escolares ainda perduram. É claro que quando se refere a uma determinada empresa, pode-se ainda aceitar a necessidade de uma perspectiva totalmente administrativa, mas quando se dirige o olhar às práticas educativas ocorre uma abrangência e uma reflexão de maior relevância. Nesse sentido, é necessário pensar a escola como um espaço democrático, e não como mera transmissora de conhecimentos. Segundo Alonso (1988, p. 11):

Repensar a escola como um espaço democrático de troca e produção de conhecimento que é o grande desafio que os profissionais da educação, especificamente o Gestor Escolar, deverão enfrentar neste novo contexto educacional, pois o Gestor Escolar é o maior articulador deste processo e possui um papel fundamental na organização do processo de democratização escolar.

A gestão escolar, entrelaçada com o papel do gestor escolar, é uma das principais ferramentas articuladoras para que os problemas no contexto escolar amenizem, e isso é um dos grandes desafios, dentre tantos que existem.

Quando se remete à palavra gestão, sente-se certa relação com a palavra gestação. Logo, vem a ideia de gerir, dar vida e, nesta perspectiva, acredita-se que a escola tem o mesmo papel: a de tornar as pessoas que passam por ela comprometidas com a vida e com a realidade em que estão inseridas.

Neste sentido, a gestão educacional vai além dessas reflexões periféricas, isto é, não está relacionada somente a cunho da ação de digerir ou administrar. Ela tem o objetivo de proporcionar as instituições educacionais uma administração de qualidade, e que seja eficiente, colaborando, assim, de forma significativa, com as diversas atividades realizadas nesta instituição. Neste modelo de gestão, há a participação do diretor de escola, coordenador pedagógico, assessor pedagógico, orientador educacional e vocacional, supervisor educacional, gestor de sala de aula e todos os funcionários. Estes estão envolvidos de forma afetiva e efetiva para que os objetivos, metas, atividades e ações sejam concretizados de forma significativa na instituição de ensino.

Nada ocorre de forma centralizada. Nesta perspectiva, ressalta Lück (1998, p. 15):

Em organizações democraticamente administradas inclusive escolas – os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades do cliente. Ao se referir as escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão participativa envolve, além de professores e outros funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro, representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico.

Para que tudo isso ocorra, torna-se necessário um desenvolvimento de uma gestão participativa, democrática e educativa. Nesse sentido, é fundamental destacar que a família tem um papel importantíssimo dentro desse conjunto de gestão. Porém, para que os objetivos traçados sejam efetivados é necessário que a gestão escolar tenha objetivos bem claros, e que possam atingir os alunos no seu desenvolvimento intelectual, garantido-lhes uma aprendizagem significativa. Como salienta Lück (2000a, p.7):

A Gestão Escolar constitui-se de uma atuação que objetiva promover a organização, a coordenação, a mobilização e a articulação de todas as condições humanas e materiais na escola, com intuito de garantir o avanço dos processos sócioeducacionais da instituição de ensino, orientadas para o desenvolvimento de cidadãos capazes de enfrentar adequadamente a sociedade globalizada.

Neste direcionamento, entende-se que o objetivo principal da gestão escolar é a aprendizagem significativa dos alunos, e esta aprendizagem tem que servir para a formação do cidadão para que este saiba enfrentar as diversas situações existentes na sociedade atual. Como já se ressaltou, há a grande necessidade do trabalho em conjunto para que as metas e objetivos traçados sejam realizados, porém, quando se fala em gestão, encontramos um grande desafio que é o que diz respeito à formação e à qualificação do gestor.

Na realidade e na sociedade em que se vive, com seus diversos problemas e situações, exige-se, nesse grande contexto diversificado, não somente um gestor que seja meramente nomeado, centralizado ou egocêntrico, mas há uma grande necessidade de um gestor dinâmico e que tenha liderança para gerir de forma eficaz a instituição. Como afirma Chiavenato (1994, p.146):

O gerente não lida apenas com o capital ou dinheiro, com máquinas ou equipamentos, mas trabalha, sobretudo com pessoas. É através das pessoas que o gerente consegue a execução das tarefas, a alocação dos recursos materiais e financeiros, a produção de bens ou serviços, bem como o alcance dos objetivos organizacionais. Daí a sobrevivência e o sucesso da empresa. Ao lidar com pessoas, a principal habilidade e ferramenta gerencial que emerge é a liderança.

Nessa concepção, entende-se que para ser um bom gestor, existe a necessidade de uma boa capacidade de comunicação humana, pois o papel do

verdadeiro líder é o de influenciar pessoas para que os objetivos daquela instituição sejam alcançados com êxito. Vale, também, ressaltar que não basta ter boa liderança, pois existem diversas pessoas que tem liderança, porém não tem formação necessária, sejam elas técnicas ou científicas, para que ocorra a prática dos princípios básicos de administração. Segundo Pazeto (2000, p.165):

Recomenda-se uma formação básica sólida em educação, com domínio das ciências que lhe dão fundamentação, conhecimento científico e técnico em gestão de instituições e formação continuada, visando à associação entre conhecimentos e experiências. O conhecimento científico e técnico em gestão envolve a capacidade de colocar em prática princípios básicos de administração: planejar, organizar, dirigir e avaliar.

A formação para a gestão se torna essencial para que o processo administrativo da escola aconteça conforme os objetivos traçados, alcançando o sucesso do processo de aprendizagem dos alunos. Quer-se ressaltar, que dos princípios acima citados, o que deve ser merecedor de atenção especial é o projeto. Se não ocorre um projeto que priorize objetivos comprometedores com a melhoria da educação da escola, automaticamente não ocorrem ações eficazes, pois quando se cria um projeto significa estar comprometido com as ações, e a gestão escolar deve estar atenta a isso. Para Lück (1998, p. 58):

Projetos que funcionam são aqueles que correspondem a um projeto de vida profissional dos que são envolvidos em suas ações e que, por isso mesmo, já no seu processo de elaboração, canalizam energia e estabelecem orientação de propósitos para a promoção de uma melhoria vislumbrada. Há de se ressaltar, ainda, que problemas e soluções envolvem pessoas, passam pelas pessoas e são delas decorrentes.

No entanto, a instituição torna-se uma instância promissora, quando está contemplada com pessoas comprometidas e quando ocorre um trabalho coletivo, no qual a aprendizagem seja um processo comprometido e satisfatório, favorecendo o indivíduo e toda a sociedade. Esta deve estar embasada em linhas reflexivas e que faça uma relação entre teoria e prática, e isso se constrói nas tarefas realizadas do dia a dia. Destaca Paro (1997, p. 17):

Cabe aos profissionais da educação fazerem valer o seu papel de educador, dando ênfase a um ensino mais democrático, com diálogos abertos, com informações que provoquem reflexões a respeito dos fatos sociais existentes. É importante que se trabalhe sempre com o concreto, assim o educando se sentirá estimulado a criar situações como todo o processo democrático, que é um

caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação.

Partindo dessa premissa, tem-se como fator fundamental, a concretude da teoria com a prática e a necessidade de educadores comprometidos com a causa educacional, e que as ações planejadas não fiquem somente nos documentos ou falácias.

O gestor democrático age como um verdadeiro educador, pois envolve em todo processo a comunidade escolar, tem atitude diante das situações. Assim, “o educador pode encontrar condições de adequar seu discurso aos propósitos de desenvolvimento de uma atitude crítica, sem necessitar derivar para o campo mais ostensivo da pregação ideológica”. (PARO, 2005, p.121) O gestor deve ser uma das peças que transforma a escola em um espaço político de luta, sendo assim, ele tem que ser um agente atuante, animador, aquele que constrói e organiza o espaço educacional. E o mais importante, é que ele seja determinado diante das situações e problemas ocorridos na sociedade, enfrentando-os e não se omitindo diante deles, lutando principalmente contra a educação dominante.

Nesse panorama ressalta Paro (1997, p. 149):

Nessa relação, entretanto, é necessário uma visão crítica do processo da administração escolar, a qual exige um conhecimento mais ou menos preciso da estrutura sócio-econômico da sociedade capitalista que vivemos. A gestão escolar precisa ser entendida no âmbito da sociedade política comprometida com a própria transformação social.

A preocupação em dado momento é com a formação deste gestor, pois é a ele que cabe a articulação de tornar o ambiente educacional diversificado, um ambiente que promova a formação dos alunos, e que este mesmo saiba trabalhar de forma dinâmica, alicerçado na autonomia, comprometido com a integração de todos os atores no processo de aprendizagem.

Neste sentido, é necessário que a escola tenha bem claro que tipo de homem quer formar para a sociedade e, para que isso seja muito mais eficaz, é preciso a concretização de uma gestão democrática que dê conta de todos os aspectos e situações referentes ao contexto escolar. Por isso, é essencial práticas pedagógicas comprometidas para a formação de indivíduos de conhecimentos e que estejam

subsidiados para exercer seu papel como colaborador e transformador no meio social em que estes vivem, e que estes indivíduos efetivem, de forma significativa, uma prática democrática voltada para as necessidades locais e globais e que estejam ligadas à emancipação humana.

4. RESULTADOS

Constatou-se, a partir das pesquisas bibliográficas realizadas, que se torna essencial dentro do contexto educacional e da realidade que estamos vivenciando a construção de uma escola democrática da qual gestores, professores, pedagogos, pais, funcionários e comunidade em geral, devam participar ativamente para que ocorra um processo de mudança positiva no espaço escolar.

É fundamental que todos estejam comprometidos e assumam, de verdade, o papel de mudança. Nesse contexto, temos uma peça fundamental que se torna articuladora para a concretização dessa realidade: a gestão. É claro que na realidade educacional em que se vive, todos tendem a ser protagonistas e idealizadores da gestão democrática.

Quando se fala em gestão democrática, não se trata de uma gestão que tem concepção de que se pode administrar isoladamente todos os problemas da escola. Sabe-se que a descentralização é o caminho certo, isto é, a divisão e partilha das responsabilidades. Trata-se de decisões que são tomadas coletivamente e que, depois de tomadas, serão realizadas por todos os envolvidos neste processo coletivo.

A valorização da participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão é fundamental, esta é a verdadeira gestão democrática participativa, pois aposta na construção dos objetivos e no funcionamento da escola dentro da coletividade.

Sendo assim uma atividade coletiva, a relação dos objetivos comuns e compartilhados necessitam de ações coordenadas e controladas pelos agentes que estão envolvidos no processo e isso só será possível se a gestão tiver a concepção que vai além do individualismo e de uma visão periférica de toda uma carga que existe para a construção de uma educação mais comprometida com a vida da sociedade e de seus agentes.

CONCLUSÃO

O contexto educacional atual requer com urgência a construção de uma escola democrática e, para esta construção, necessita-se de uma reflexão prática de conscientização, na qual se tem como principal peça reflexiva desse processo o gestor, a equipe pedagógica, professores, funcionários, alunos, pais de alunos e comunidade em geral. Estes estarão envolvidos na construção e na avaliação de projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola, entre tantos outros processos decisórios da escola.

Sabemos que toda a construção de uma gestão democrática vem entrelaçada de uma luta para a garantia da autonomia da unidade escolar e, para isso, é necessário a participação efetiva das pessoas envolvidas no processo, tomando assim as decisões necessárias e articular objetivos que tenham consistência ao que deve ser alcançado.

Esse processo de reflexão deve assumir um objetivo ou um papel de caráter participativo, e que os sujeitos que compõem e estão presentes na comunidade escolar sejam comprometedores para que a caminhada seja de mudanças. É preciso compreender que o processo de gestão não está interligado somente no item de administração, mas que essa perspectiva administrativa não pode estar de forma alguma separada do pensamento da ação. Para que isso ocorra, torna-se prioridade que a gestão tenha objetivos bem claros e que estes estejam condizentes com a realidade da comunidade escolar.

Sabe-se que uma gestão individualista, da qual se quer construir através de atitudes isoladas, ou simplesmente direcionar as tomadas de decisões sem um diálogo aberto, troca de experiências e ideias, acaba dificultando toda a construção democrática da escola e prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, há uma grande necessidade da construção de uma gestão democrática que se baseie na ação coletiva, sendo capaz de se viabilizar todos que fazem parte do trabalho para a melhoria educacional, e que estes possam participar coletivamente, obtendo responsabilidades, sentido-se parte e responsável pelo processo de mudança no contexto educacional, expandindo, assim, esta transformação à sociedade em que encontra-se inserido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, Myrtes. **O Papel do Diretor na Administração Escolar**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1988.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gerenciando Pessoas: o passo decisivo para a administração participativa**. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 1994.

_____. **Teoria da Administração Geral**. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

LACERDA, Beatriz P. **Administração Escolar**. Revista Atualizada. São Paulo: Pioneira, 1977.

LÜCK et al, Heloisa. **A escola participativa o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP& A, 1998.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

_____. **Administração escolar**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAZETO, Antonio Elizio. **Em Aberto**. n.72. Brasília: INEP, fev/jun 2000.

SILVA, Reinaldo O. **Teorias da administração**. São Paulo: Pioneira, 2001.

INDUSTRIALIZAÇÃO CULTURAL E SUBJETIVIDADES MASSIFICADAS: UMA DESCRIÇÃO DO CAMPO DOCENTE NA MODERNIDADE

¹ Maria do Carmo dos Santos

² Rafael Ademir Oliveira de Andrade

Resumo: O presente trabalho visa expandir a discussão acerca da atuação e formação docente na modernidade, momento histórico compreendido enquanto expansão das fronteiras do capitalismo em todas as instâncias da existência social, especialmente a econômica e subjetiva, em uma relação infra e superestrutural. Assim, para a execução deste objetivo, destacaremos duas visões que confrontam esta estrutura em seus trabalhos: o marxismo da teoria crítica de Adorno e Horkheimer, e a psicanálise do pensador marxista Félix Guattari, nestas visões, desenharemos os contornos da sociedade moderna e massificada. O professor Libâneo será elencado como um discurso inerente às ciências da educação, como reforço teórico e focal desta descrição, unindo a sociologia marxista com a pedagogia. Os textos escolhidos destes autores contam comportam as três seções do texto, visando uma leitura coerente que associe o pensamento sociológico e as ciências da educação, união esta já estabelecida em suas fundações. De cunho exploratório e teórico, este artigo visa expandir a leitura acerca do tema, recorte importante de pesquisa desenvolvida para o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia.

Palavras-Chave: Indústria Cultural, modernidade, massificação, docência.

Introdução

A sociologia aponta a educação como um fruto e a razão dos processos sociais. Esta afirmação nos diz que ao mesmo tempo em que é um produto das relações sociais, os meios educacionais são formadores de indivíduos que, por sua vez, compõem a sociedade. Dessa forma, cada sociedade possui uma educação que visa dar continuidade aos seus valores, conhecimentos científicos e culturais, dentre outros elementos.

¹ Psicóloga, Mestre em História (UFSC) e Doutora em Educação (UFBA). Professora da Universidade Federal de Rondônia, ligada ao Departamento de Ciências de Educação e o Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: professoramc@gmail.com.

² Graduado em Ciências Sociais e Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Bolsista CNPQ-Capes. Contato em rafael_ademir@hotmail.com.

E ao mesmo tempo possuem indivíduos que visam a reprodução destes, os docentes, discentes, representantes burocráticos, legalistas, que atuam na continuidade do processo educativo dentro dos padrões. A partir da observação do cotidiano, notamos que há uma mudança no que é considerada educação ideal, um desvio que acompanha as vicissitudes da sociedade moderna. Em qual contexto se desenvolve esta educação e qual o cenário de formação e atuação docente é o elemento central de investigação deste trabalho.

Neste momento, duas noções são elencadas para explicar o caminho teórico deste trabalho. Primeiro, a modernidade enquanto elemento e intencionalidade da classe burguesa, conceituamos a modernidade enquanto o processo de transformação e expansão do capitalismo, manipulando pessoas, instituições, mercados e a forma em que se dão estas relações, em constante transformação (Berman, 1986). A modernidade é vista por Marshall Berman, sociólogo marxista que intenciona observar as raízes desta era, como uma prisão sem muros, onde os homens estão perdidos na multidão, sem espírito, sem coração, sem identidade, não passando de auto reproduções mecânicas, que se realizam o consumir. Assim, destacamos a modernidade enquanto uma intenção de uma classe que assumiu o poder ao mesmo tempo em que transformava as relações sociais, é a imposição do modo de produção às formas de relação social em todos os âmbitos da existência.

Outra noção que aqui destacamos é a de sociedade de massas. As experiências sociais criadas pela expansão e desenvolvimento do capitalismo possuem diversas definições, como sociedade do consumo, do controle, pós-moderna, etc. Esta afirmação depende do olhar metodológico que se impõe sobre o objeto sociedade. Neste trabalho, para melhor esclarecimento, iremos tratar com autores que trabalham com a noção de sociedade de massas ou massificada pelas instituições ideológicas do capitalismo moderno.

Os autores principais que compõem nosso referencial teórico são Theodor Adorno, Max Horkheimer, pensadores da Escola de Frankfurt, Félix Guattari, psicanalista e José Carlos Libâneo, teórico da educação. Dentre os autores que trabalham com o tema, estes foram escolhidos por igualmente dividirem da teoria marxista como forma de observar o objeto, os dois primeiros partindo da teoria crítica como aplicação do pensamento marxista a uma forma de organização societária que se consolida no século XX, Guattari como uma aplicação da

psicologia à formação das subjetividades modernas, dentro de um contexto social, econômico e cultural e Libâneo, que discute uma possibilidade de nova configuração da escola e dos professores neste contexto. Assim, os autores compõem uma perspectiva dimensional sobre os objetos a partir do mesmo método, nos permitindo uma análise coesa e ao mesmo tempo, diferenciada.

Partindo desta razão, este trabalho é uma tentativa de aprofundar os argumentos relacionados à esta forma de organização social e a atuação e formação do docente neste recorte histórico sociológico, com o objetivo de refletir acerca desta configuração.

Para tanto, na primeira o texto será dividido em três seções. Na primeira, pretende-se caracterizar a sociedade de massas a partir da sociologia de Adorno e Horkheimer, partindo principalmente do conceito de indústria cultural. Na segunda seção, será apresentada a noção de controle dos territórios existenciais e a criação de blocos massificados por Félix Guattari, desenhando a dominação da ideologia capitalista a partir das esferas da existência subjetiva. Na soma das duas seções, será composta uma perspectiva sociológica e subjetiva do homem moderno, também chamado de homem massa ou homem médio. Na terceira seção o modelo de educação e formação docente que se aplica à sociedade de massas será destacado dos autores supracitados e da teoria educacional de Libâneo, visando apontar como é desenvolvida a educação dentro do contexto histórico social já definido neste trabalho. Na conclusão deste trabalho, aponta-se que este trabalho é de cunho exploratório, visando a expansão do olhar teórico sobre o tema e não pretende concluir uma perspectiva definitiva para o tema, mas servir de base para trabalhos mais amplos.

1. Adorno, Horkheimer e a industrialização cultural das massas.

Em *Dialética do Esclarecimento* (1985), Adorno e Horkheimer apresentam a formação da sociedade de massas e seu mascaramento como um elemento ideológico do capitalismo e das grandes ditaduras nacionalistas surgidas no século XX. Seu debate sobre esta forma de organização social parte inicialmente da negação de que a massificação dos sujeitos leva ao surgimento individual de grandes líderes, muito pelo contrário, seu poder reside justamente porque ele ocupa

um espaço social que o homem médio não tem a opção de ocupar, porque nestes indivíduos a individualidade segregada triunfa em sua figura, e nestes homens se vê recompensada a sua segregação dos valores de outrora.

Estes homens individualistas e ao mesmo tempo massificados, pois são compostos de valores que surgem do meio social, abstendo totalmente de sua individualidade e reflexão, é ao mesmo tempo um ser que se firma no consumir e na construção de uma identidade individual. Mesmo que os pensadores da escola crítica utilizem Hitler como grande exemplo deste líder (Adorno & Horkheimer, 1985, p.112), os mesmos afirmam que todos os líderes são atores representando na grande peça da burguesia. Desta forma, nossos líderes também são, respeitando os espaços de expressão autônoma, também atores dentro de nosso drama brasileiro.

A indústria cultural é como diz seu nome, uma formação de cultura em série, sendo mais perversa do que esta simples afirmação. Surge com a ascensão do capitalismo, com o desenvolvimento do iluminismo como forma de desmistificar o mundo, impondo uma nova forma de razão sobre os indivíduos, o esclarecimento. Inicialmente, o esclarecimento objetiva livrar os homens do medo e investir os mesmos na posição de senhores de sua existência, mas a terra esclarecida sofre uma calamidade triunfal: o desencantamento do mundo é a imposição da razão, industrial, fabril e individualista, sobre a imaginação.

Dessa forma, o saber como poder não conhece limites, nem mesmo na escravização e morte da criatura, do outro homem. Ele está “a serviço de todos os fins da economia burguesa na fábrica e no campo de batalha, assim também está à disposição do empresário, não importa sua origem” (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 10). A técnica é a essência e o fruto deste saber, que não visa o conceito nem a imagem, mas o método, a utilização do trabalho dos outros, o capital. Assim, dentro de uma faceta ideológica, o esclarecimento surge como libertação dos homens, mas se afirma por fim como mais uma esfera de dominação. Desta forma, o poder que possuíam as figuras místicas no passado pode ser reduzido ao poder que o esclarecimento tem agora, a partir da ilusão da liberdade, que é usada como discurso máximo para a morte e o uso de poder na sociedade moderna.

O esclarecimento permitiu à sociedade burguesa ser dominada pelo equivalente, pelo igual, tornando o heterogêneo comparável, para a sociedade

esclarecida, aquilo que não pode ser reduzido à números, e por fim, ao unificado, passa a ser ilusão. Por sua vez, o seu conjunto de crenças faz com que o esclarecimento esteja cada vez mais enredado na mitologia – naquilo que ele com orgulho afirmou ter superado – é uma construção que fixa uma gênese, a grande explosão, sua trajetória, o evolucionismo e seus profetas, os grandes representantes da alta cultura.

O espírito do esclarecimento parte da afirmação de que os homens receberam o seu eu como algo pertinente, diferente de todos os outros, para que ele possa com maior segurança, se tornar igual (Adorno & Horkheimer, 1985, p. 34). Esta forma de pensar parte das elites intelectuais e não das próprias massas, que tem na força da imposição do seu senso comum a marca deficiente de sua singularidade. Assim, a sociedade de massas surge da formação do homem a partir de dois elementos: o falso sentimento de individualidade e a padronização dos gostos, divididos por classes, para que pensem os homens que sua classe é capaz de emitir opinião ou que sua verdade é a real sobre a existência social. A força do senso comum e a padronização de gostos é tão forte que toma, como afirmaram os pensadores de Frankfurt, a dimensão que outrora tomou a religião, que por sua vez, se tornaram extremamente ligadas ao mundo material como forma excelente de sobrevivência do esclarecimento massificado.

Os aparelhos ideológicos da burguesia transformaram o homem medieval, que outrora estava preso ao teocentrismo, em um ser preso aos seus próprios gostos criados pela falácia da liberdade e individualidade e por sua vez, por trás do aparente caos, este homem tem seus gostos padronizados pelo melhor lucro do capitalista, das elites de uma forma geral. Esta é, segundo estes autores, a gênese da sociedade massificada, quando surge uma indústria de cultura – enquanto forma de viver – que formata os homens. Não podemos deixar de afirmar que estes aparelhos sempre existiram, mas estavam centrados em outras ideias, tal qual no cidadão livre ou na figura mítica do rei. O pai ou o deus – ou mesmo o deus sociedade - dentro da estrutura social atual, deixaram de ser configurar como pontos centrais da estrutura. A partir do discurso, o indivíduo se torna este eixo central, possibilitando a massificação dos gostos, a dominação dentro da liberdade.

A massificação ocorre a partir de variados processos, mas se iniciam principalmente das instituições sociais como a mídia, a educação, a família, o

trabalho, a religião, em especial, citam Adorno e Horkheimer (2002), os dois primeiros exemplos. Muitos são os processos desenvolvidos para se padronizar os gostos, mas todos partem de uma eterna repetição e controle, como uma espécie de elogio à vitória do capital, das máquinas e da ciência bélica, os rostos dos bebês são os mesmos, de quando você nasce até quando tem seus filhos, se algo novo é incorporado ao sistema de crenças e repetições, é porque faz parte de um plano de expansão do consumo: desde a libertação dos escravos pela Princesa Isabel até o advento do crediário, permitindo as classes exploradas acesso ao consumo e, por sua vez, aumentando a taxa de lucro dos burgueses.

A indústria cultural, em seu processo de produzir modos de vida em série, comanda qual a festa do final de semana, o melhor lugar para passar as férias, gerando o local, colocando a natureza e os indivíduos enquanto algo que pode ser consumido ao passo que gera o consumido, dividindo os espaços em categorias, acessíveis à classe A ou B. Exemplos podem ser tomados em nosso cotidiano, como as festas do centro e periferia e o futebol, que lota os estádios de consumidores e torcedores cegos, que mesmo entre si se dividem em classes de acordo com o capital envolvido, injetando nesta prática – a do torcedor – uma devoção fanática e o salário que ganham vendendo sua força de trabalho, e o esporte, que aumenta ainda mais a desigualdade e segregação social da classe trabalhadora, é vendido como cultura nacional, impondo sonhos as subjetividades de crianças e jovens de ser o mais novo jogador milionário, sem precisar estudar, sem nunca pisar na escola.

E os indivíduos que possuem certo senso crítico e competências diferentes das esperadas pela fábrica social são exilados. Esta forma de exílio se dá de várias formas, da exclusão social (pela loucura, pela presunção de serem superiores) à exclusão geográfica, exercida sobre os grandes intelectuais de esquerda isolados em vários locais do mundo durante o século XX, como exemplos temos a Segunda Guerra Mundial e a Ditadura Militar no Brasil. Esta exclusão é reflexo deste atentado contra à cultura, à estabilidade social, que são locais democráticos, que dividem tudo à todos (Adorno e Horkheimer, 2002, p. 28). Após esta expulsão, os consumidores voltam a se ocupar com a reprodução do sempre igual, com a aparente ordem dentro dos regimes totalizantes que os cidadãos de bem insistem em defender a partir de sua apatia política.

Um dos grandes segredos da indústria cultural é fazer com que os sujeitos controlados pensem estar agindo como sujeitos pensantes, quando se visa evitar o contato destes com a subjetividade. É coisificar os sujeitos sem que eles percebam. É condicioná-los socialmente para quem pensem que são livres, quando são controlados. A indústria cultural objetiva criar o “homem genérico”, que pode ser repostado, substituído facilmente por outro e para isso ele tende a se esforçar para se manter funcional, coeso, preparado para as exigências da máquina que o formatou, função esta da educação.

Em nossa sociedade, formada a partir da relação com os produtos da indústria cultural, empregados são consumidores, indivíduos totalmente inseridos no processo de organização racional do trabalho, mas sem o senso de conhecimento total e privado de liberdade de escolha.

Nesse contexto de dominação científica e dos sujeitos, são ensinadas pela propaganda que a burguesia faz de e para si mesma, a amar os carros, as moradias, os vinhos, as viagens da burguesia, a amá-la a partir de seus produtos. As ações são intrinsecamente práticas na busca incessante de produtos e ascensão social e esta forma de ação impede a reflexão. A indústria cultural se afirma enquanto profeta do existente (Adorno & Horkheimer, 2002, p. 49). A partir da noção do determinismo histórico, da inevitável e gloriosa vitória do capital sobre os sujeitos, o real é reproduzido como fato pronto e acabado.

2. Félix Guattari e as subjetividades massificadas no capitalismo

Guattari é um teórico multifacetado que debate a filosofia, sociedade, cultura, arte e outros elementos. Neste trabalho, o apresentaremos com maior ênfase a sua visão de sociedade a partir do marxismo e da psicanálise, descrevendo uma subjetividade formada dentro deste contexto sócio-histórico. Destacando estes elementos de formação dos sujeitos na modernidade, pretendemos destacar o cenário que o docente encontra em sua prática e sua formação. O principal texto debatido neste texto é o “3 Ecologias”, e usaremos de outras leituras para complementar o debate.

Nesta seção, descreveremos como o autor visualiza a sociedade moderna em alguns aspectos com o intuito de compreender o que é sociedade de massas. Para o mesmo, em linhas gerais, na sociedade moderna “os modos de vida humanos individuais e coletivos evoluem no sentido de uma progressiva deterioração”(Guattari, 1990, p. 07), com a diminuição das redes de parentesco, com a vida humana ossificada em uma forma de padronização dos comportamentos. O mundo caminha para um processo de infantilização e deterioração constante. Apesar do grande desenvolvimento tecnológico, grandes blocos de subjetividades afundam na fome, no desemprego e na marginalidade opressiva, ao ponto que se estendem em arcaísmos, de fundo religioso ou consumista.

Neste contexto, pode-se apontar as principais formas dominantes de valorização das atividades humanas: o império de um mercado mundial que lamina os sistemas particulares de valor, que coloca em um mesmo plano de equivalência os bens materiais, culturais e naturais, e a forma que coloca o conjunto das relações sociais e internacionais sob a direção de máquinas policiais e militares (Guattari, 1990, p. 10). Este autor não nega o conflito de classes, apontando a existência do antagonismo entre burguesia e proletariado, que contribui para a formação do campos bipolarizados de subjetividades, a capitalista e proletarizada. Mas, a partir da segunda metade do século XX, a partir da sociedade do consumo e do Estado de bem estar social, a subjetividade operária linha dura se desfez, dando espaço para o movimento pelas minorias. A luta de classes passa por uma conscientização e uma crítica efetiva à sociedade alienante que é a de massas. Nesta sociedade, mulheres e jovens são excluídos de seus territórios existenciais pela determinação da razão econômica com suas existências culturais e simbólicas (Guattari, 1990, p. 14).

Para Guattari, este capitalismo pós-industrial é chamado de “capitalismo mundial integrado” e tende, cada vez mais, a “descentrar seus focos de poder das estruturas de produção de bens e de serviços para as estruturas produtoras de signos, de sintaxe e de subjetividades” a partir do controle que exerce sobre a mídia, a publicidade, as sondagens, entre outros elementos e estruturas (Guattari, 1990, p. 31).

Entretanto, afirma que as formas anteriores de capitalismo não eram isentas dessa intenção de capitalizar poder subjetivo, tanto nas elites quanto no proletariado. Entretanto, neste momento histórico, não se mostrava plenamente, por

isso sua importância foi pouco apreciada pelos teóricos do movimento operário. Com ascensão do poder da massificação como forma de controle, cabe aos teóricos que buscam uma crítica ou diminuição da desigualdade social atual um olhar especializado sobre o tema. Cabe salientar que foi durante o surgimento e o desenvolvimento da sociedade industrial que as classes trabalhadoras foram massificadas, depois a especialização internacional do trabalho exportou para o terceiro mundo os métodos de trabalho em sério, causando desemprego nos países de primeiro mundo e mantendo a taxa de lucro das empresas internacionais (Guattari, 1990, p. 48).

A subjetividade no capitalismo é, em qualquer natureza e tamanho, manufaturada de modo a prevenir ou evitar a existência contra toda intenção de atrapalhar e perturbar a opinião comum, o indivíduo que é diferente sofre uma espécie de exílio ou se agrega a grupos sociais que, apesar de se dizerem diferentes, fazem parte da estrutura de dominação capitalista. Para este tipo de subjetividade, toda singularidade deveria ser evitada ou passar pela análise dos aparelhos especializados, assim, podemos afirmar que o homem massa odeia tudo aquilo que é diferente e julga como algo condenável.

Estas produções de subjetividade primárias se desenvolvem em escala verdadeiramente industrial, em particular a partir da mídia e dos equipamentos coletivos (Guattari, 1990, p. 40), como as redes sociais. O sintoma repetitivo, a palavra de ordem, o emblema, a cristalização do rosto das estrelas da mídia entabulam a produção desta subjetividade parcial, pode-se dizer que são a base de uma proto subjetividade.

Aqui os três autores principais de análise vão concordar, Adorno e Horkheimer (2002) afirmam que geralmente as formas de expressão única são espelhos da opinião das massas, que desejam impor sua vontade e opinião sobre os demais, excluindo tudo que é diferente, reproduzindo o senso comum, atuando como intelectuais. Na soma destes aspectos, o capitalismo se inebria de uma falsa noção de eternidade, assim como aqueles voltados para sua forma de existir.

Continuando o debate sobre as subjetividades massificadas, Guattari (1990) afirma que, nas sociedades de massa, as subjetividades são uma reconversão da subjetividade primária, o eu e o outro são constituídos a partir de um jogo de

identificações e de imitações padrão que levam o grupo primário a se voltarem pra o pai, o chefe, a estrela da mídia, etc. É com este efeito que a mídia trabalha, com psicologia das massas, fazendo com que o individuo se identifique e imite a estrela escolhida à dedo, gerando uma grande massa de adolescentes que anseiam serem jogadores de futebol e uma grande massa de adolescentes que gostariam de engravidar destes jogadores, acompanhando tudo isto, elementos de consumo de produtos e padrões culturais.

Outra forma de trabalho de massificação, parte de operar traços de eficiência diagramáticos, que em relação a um ícone, tem um grande grau de desterritorialização, que é a capacidade de sair de si mesmo para construir cadeias discursivas com o referente (Guattari, 1990, p. 45). Em outras palavras, a mídia ou os grupos interessados escolhem um individuo ou objeto que vai servir de exemplo de eficiência e veicula-lo fortemente nas agências de mídia e propaganda. Em algum prazo, os indivíduos massificados irão deslocar sua noção de eficiência para estes ícones escolhidos, desejando consumir sua forma de ser em formas de carro, mulheres, alimentos, vestimentas ou o objeto selecionado como parte de sua existência e felicidade, como em uma propaganda de carro, onde o ator principal sempre consegue a viagem e a mulher que deseja, a partir do carro. Esta segunda ideia gera um desejo em possuir um carro não apenas por comodidade, mas pelo acesso a relacionamentos sexuais, afetivos, de toda maneira. Exemplos desta forma de massificação partem das músicas, e programas televisivos decorrentes das canções, que afirmam que o carro é vital para ser algo como belo, pois antes se era feio, a dificuldade de se manter relações com mulheres em carros populares e a facilidade de se ter o mesmo em carros de luxo, etc. São inúmeros os exemplos que podem ser aqui alocados e que influenciam diretamente na construção subjetiva de nossas crianças e adolescentes, assim como dos adultos.

O operário sofre o processo de massificação visando a produção, consumo e reprodução de sua dependência ao capital e seus produtos, o líder é massificado tendo em perspectiva o aumento do acúmulo, a exploração do trabalhador, além de manter uma forma de vida que seja invejável, com sustento de programas televisivos. As mesmas elites têm disponibilidade de bens materiais, meios de cultura, mínima leitura, escrita e um sentimento de competência e decisões legítimas

(Guattari, 1990, p. 46), mas suas ações são esperadas dentro do conjunto de regras estipuladas para sua posição social.

Evitando uma visão fatalista da sociedade atual e da leitura deste autor, não podemos ignorar que mesmo em uma sociedade controlada, pode existir tomadas de consciência das massas, que o desabamento do stalinismo e de seus avatares, dá lugar para outras formas de lutas sociais, desde que estas não esqueçam da questão das classes sociais, há também a evolução tecnológica da mídia, a constante diminuição de seus custos e eventuais possibilidades de uso não capitalísticos, apesar de que isto tem raramente ocorrido e por fim a possibilidade de recomposição dos processos de trabalho sobre os escombros da revolução industrial (Guattari, 1990, p. 47). É sobre esta perspectiva de mudança que redigiremos a seção seguinte, pensando em possibilidades de mudança desta configuração social a partir da educação.

3. Educação e Formação Docente: Possibilidade de Crítica da Sociedade de Massas

Dentro deste cenário desenvolvido nas duas primeiras partes deste trabalho, de uma sociedade de indivíduos massificados, há espaços para a subversão destes valores de domínio do consumo e alienação. Assim, partimos do pressuposto que a educação é um elemento que possibilite uma crítica à sociedade de massas e, em um momento posterior, em sua transformação. Não é possível a transformação das estruturas atuais sem que aqueles que são explorados conheçam sua condição histórica e cultural. Como antítese, os aparelhos ideológicos do capitalismo funcionam como formas por excelência de massificar os indivíduos, roubando-lhes a possibilidade de conhecimento de suas razões econômicas, culturais, subjetivas e demais formas de autoconhecimento. Apontamos a sala de aula como elemento importante para a transformação da realidade, por ser um espaço único de formação destas subjetividades, onde a criança, o jovem e o adulto desenvolvem tal atividade com intuito de transformar suas vidas, quer seja por imposição dos pais, familiares ou da estrutura econômica.

Antes da sala de aula, pensamos os momentos de formação de professores como momentos vitais para o início do processo que levaria à crítica da sociedade

de massas. Pois, o professor que é formado dentro de uma perspectiva alienada, se alimentando de teóricos ou de elementos culturais que não visam a transformação da sociedade – qualquer que seja a mudança – será um mero técnico da educação, um reproduzidor das ideias ou mais perigoso, um “filisteu da cultura”, conceito que aponta o mais eficiente defensor e reproduzidor das ideias massificadoras (Ortega y Gasset, 2002).

Refletindo sobre a sociedade moderna, Libâneo (2007) afirma que as transformações dessa estrutura intervêm nas “várias esferas da vida social, provocando mudanças econômicas, sociais, políticas, culturais, afetando, também, as escolas e o exercício profissional da docência” (Libâneo, 2007, p. 15). Destaca o enfraquecimento dos Estados e das políticas públicas com relação as esferas da educação, saúde, previdência, etc. No campo ético, “a padronização de hábitos de consumo e de gostos vai levando a uma vida moral também descartável” (Libâneo, 2007, p. 16). Estes dois trechos destacados apontam que o autor se atém à uma visão de sociedade parecida com a dos dois autores, nós professores, em formação, formando ou atuando em sala de aula, enfrentamos uma sociedade cujo valores éticos encontram-se em progressiva deterioração (Guattari, 1990) ou a serviço de uma padronização cultural (Adorno e Horkheimer, 2002; 1985). Como solução para esta configuração social, aponta a necessidade de lutas por projetos alternativos de gestão política da educação.

Não basta apenas o docente trabalhar com as novas tecnologias sociais implementadas pela tecnologia que possibilita uma melhor universalização da escolarização básica de qualidade, mas visualizar uma nova economia da educação, que ultrapasse a utilização da tecnologia e da cultura como simples base mínima para fazer frente às novas necessidades de qualificação do mundo do trabalho capitalista. Em outras palavras, os docentes – e professores formadores de professores – devem visualizar estas novas tecnologias não apenas como possibilidade de melhor formação – ou formatação – do trabalhador para o mundo do trabalho, mas para a plena tomada de consciência de sua prática social, possibilitando assim uma crítica ao modelo social vigente.

Pois a educação faz parte de uma cultura de massas, como um produto a ser vendido. O consumo de massas tem sua força porque se apresenta como algo que é indispensável para aquele que o consome. Para isto, basta observarmos suas metas

e slogans “Aqui o conhecimento se torna realidade” (Gruschka, 2008, p. 175.) A partir desta comunhão entre mercado, educação e indústria cultural, vemos a transformação do conteúdo da mesma em mercadoria. Há uma propagação da necessidade de se obter a educação, baseado no discurso do desenvolvimento financeiro, como possibilidade de ascensão social dos indivíduos. No discurso tomado agora pela educação, a mesma é tomada como uma salvação para o desemprego estrutural, não mais como forma de superação da massificação, do senso comum, de acesso à alta cultura ou até mesmo a qualquer forma de cultura.

Pois uma educação unicamente para o trabalho não é democratizante (Libâneo, 2007, p. 22), pois apenas aponta um espaço à ser tomado pelo estudante dentro do processo produtivo, promovendo o processo de massificação dos mesmos, sujeitando a educação à lógica do mercado, como muitos outros setores da sociedade. Exemplos desta sujeição destacados pelo autor fazem referência ao aligeiramento da formação em todos os níveis de instrução, aproximação da estrutura formativa e da prática/experiência, gerando um educador cada vez mais prático, reprodutivo e menos teórico, primazia da socialização profissional ao invés dos talentos pessoais, uma forma de massificação docente, equalizando, padronizando.

Para se discutir uma formação docente que se coloque como crítica à sociedade de massas é preciso elencar a situação do docente enquanto trabalhador, relacionando sua atuação e o mundo do trabalho que, por sua vez, é determinante na manutenção do status quo, somando-se à mídia e propaganda em geral. Estes três elementos estão interligados pois a mídia funciona como um prolongamento do trabalho – estamos logicamente partindo do paradigma marxista para ler este contexto -, os vazios do final de semana são a reprodução da alienação do trabalho e da existência política do sujeito moderno, (Adorno e Horkheimer, 2002, p. 15), formação, trabalho, educação e divertimento estão interligados porque fazem parte do mesmo espaço social de existência, ainda mais na sociedade onde somos o que consumimos.

Libâneo (2007, p. 24-25) destaca elementos para uma possível superação desta condição social em que se encontra a docência. Primeiro, a formação para o trabalho em uma escola unitária, centrada na formação geral, crítica e que permita acesso às tecnologias. Em seguida, uma formação para a cidadania crítica, formar

um trabalhador, ou um professor, que seja capaz de interferir na realidade para transformá-la, a preparação para inserção na participação social, quer seja a partir do voto, da crítica ou nos movimentos, organizações de crítica ao governo. Pode-se duvidar a existência séria de organizações que façam críticas sérias ao poder vigente real, que são as estruturas de dominação capitalista, ao ponto que uma crítica aos governos que atuam em períodos determinados geralmente ferem apenas interesses políticos e beneficiam à outros, o mesmo pode ser dito sobre o voto que, mesmo consciente, não leva em consideração a seleção pré-eleitoral que é feita, a força da mídia sobre as massas e do apelo emocional financeiro de muitos candidatos.

Libâneo (2007) também destaca a formação ética que aponte valores e atitudes por meio de atividades escolares, que promova valores contra o mundo da política e economia, o consumismo, a coisificação do sexo, a depredação ambiental, e as demais formas de exploração que mantém o capitalismo contemporâneo. Estes posicionamentos de Libâneo corroboram com o conceito de ecosofia, de Félix Guattari (1990). Neste, a ecosofia se propõe enquanto uma nova forma de enfrentamento da existência social, negando a sociedade moderna e seus elementos de padronização a partir de um novo eixo pessoal, que leve em consideração a produção material (trabalho), as relações entre indivíduos (formação e subjetividade) e a degradação da natureza, como efeito da expansão do capitalismo e seu consumismo generalizado.

Assim como Libâneo, Guattari (1990, p. 21) aponta a responsabilidade de todos aqueles que estão em condição de intervir nas instâncias psíquicas individuais e coletivas, os educadores, artistas, jornalistas, psicólogos, etc., afirmando que é eticamente insustentável manter uma postura neutra, fundada sobre um pretense controle do inconsciente em um corpus científico. Se voltado para os sujeitos de sua atuação, estes profissionais deveriam ter como preocupação permanente fazer evoluir sua prática tanto quanto suas bases críticas.

Considerações Finais

Encerramos as discussões preliminares deste texto afirmando que a formação e atuação docente está relacionada à uma intrínseca relação de poderes, onde uma

intencionalidade – capitalista – visa a dominação dos sujeitos e de suas vontades, direcionando-as para o consumo e outras formas de reprodução de sua ideologia. A sociedade massificada é uma representação, um recorte da realidade em que se encontra o professor atualmente e poderia ser abordada por uma variedade de teorias que, em geral, seriam incapazes de abarcar a realidade total.

Os trabalhos das ciências ou sociologia da educação não devem ignorar tal perspectiva, partindo das configurações sociais para verificar qual conceito de formação do homem, o direcionamento das intenções educacionais e a inserção das tecnologias no ambiente de prática e reflexão sobre a escola.

Este trabalho, de cunho exploratório e essencialmente teórico, a não ser pelas inserções do cotidiano retirados da experiência social destacadas, visa uma reflexão, ser portar como uma afirmação, científica e política, dos pensadores aqui elencados e de uma percepção sobre a educação derivada do paradigma marxista, essencialmente, a realidade histórica deriva da organização estrutural da sociedade, da desigualdade social e do capitalismo enquanto classe dominante, tanto econômica quanto simbolicamente.

Neste contexto, apontamos uma continuidade da reflexão sobre este cenário, assim como uma prática diferenciada, voltada para a construção de singularidades, das séries iniciais aos programas de formação de docentes em pós-graduações.

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor e HORKHEIMER, Max. **Indústria Cultural e Sociedade**. Tradução de Julia Elisabeth Levy. São Paulo, Paz e Terra, 2002.

_____. **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos Filosóficos**. São Paulo, Jorge Zahar, 1985.

BERMAN, Marshall. **Tudo o que é sólido desmancha no ar: A aventura da modernidade**. Tradução Carlos Felipe Moisés e Ana Maria L. Ioriatti. Editora Companhia das Letras, São Paulo, 1986.

GRUSCHKA, Andréas. **Escola, Didática e Indústria Cultural**. In Indústria Cultural Hoje. Fabio Durão, Antônio Zuin, Alexandre Vaz (Orgs.). São Paulo, Boitempo, 2008.

GUATTARI, Felix. **As 3 Ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, Papyrus, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente**. 10 Ed. São Paulo, Cortez, 2007.

ORTEGA Y GASSET, José. **A Rebelião das Massas**. Tradução Marylene Pinto Michel. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E PROCESSOS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO SOB A ÓTICA DO NEOLIBERALISMO

¹ Bruna Renata de Brito Dantas

² Elijane Nunes Becil da Silva

³ Sílvio Melo do Nascimento

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar as inovações tecnológicas nos cursos de licenciatura em pedagogia no Estado de Rondônia. Em questão, a influência das políticas neoliberais nos processos educacionais, a formação do pedagogo no ensino presencial e nos cursos de EAD e a posterior inserção no mercado de trabalho da docência. A coleta dos dados ocorreu por meio de leitura de artigos e resenhas de livros sobre o tema. Como procedimento metodológico, utiliza-se a pesquisa bibliográfica, com leitura analítica e fichamento dos textos. Nessa investigação, constata-se a importância da formação do pedagogo ao longo da vida, aspecto central no contexto de uma sociedade globalizada em que o conhecimento e a inovação tecnológica são fontes neoliberais de riqueza, poder e acesso ao trabalho docente.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Pedagogo. Inovações tecnológicas. Ead.

Introdução

Na organização curricular das universidades brasileiras, observa-se que os currículos são aplicados como um pacote de conhecimento preexistente, com conteúdos desarticulados e os estágios adicionados, desvinculados das práticas que os produzem. É reconhecida a concepção positivista/tecnicista que estão presentes nessas propostas de formação, em muitos casos, sem conexão efetiva com a realidade dos alunos.

Contudo, a pedagogia poderá iniciar uma grande mudança no seu processo prático, até porque para muitos educadores, o trabalho do pedagogo para ganhar status de eficiente é visto como algo distante do real pelas inúmeras dificuldades que a escola enfrenta em trabalhar com os diversos segmentos que a compõe e pela omissão proposital do estado em recuperar o poder aquisitivo dos professores.

¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia.

² Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia.

³ Professor do Instituto Federal de Rondônia e Mestrando em Educação da Universidade Federal de Rondônia.

Num primeiro momento, aborda-se a situação das propostas atuais de formação no curso de pedagogia associado ao viés sociológico e analisando as mudanças na ótica neoliberal. Num segundo momento, comentam-se sobre as práticas neoliberais no sistema educativo, utilizando uma forma comparativa entre o público e o privado. Num terceiro e quarto momentos, analisa-se o curso presencial e em contraposição ao ensino tradicional, abordando cursos de licenciatura na modalidade de Educação a Distância (EaD), associado às TIC's.

Nas considerações finais, forma-se uma conclusão parcial sobre os cursos de pedagogia, suas possibilidades de mudanças e sobre a formação dos profissionais do curso, responsáveis entre outras atribuições importantes, de formar cidadãos partindo do lugar mais fundamental da educação que é a alfabetização.

1. Propostas atuais de formação de pedagogos

As propostas atuais de formação de pedagogos mantêm e reproduzem a dicotomia teoria e prática, submetendo os professores a uma formação aligeirada e esvaziada, em cursos rápidos e com carga horária reduzida, provocando então, uma desqualificação profissional. A pedagogia atual é apoiada na análise de formações em diversas instituições de ensino superior e nas contribuições de entidades ligadas ao campo educacional.

(...) O curso de Pedagogia destina-se à formação de um profissional habilitado a atuar no ensino, na organização e na gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na difusão do conhecimento, em diversas áreas de educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional. (SCHEIBE & AGUIAR, 1999, p. 232).

Do ponto de vista sociológico, não há mais como contestar que as diferentes mídias eletrônicas assumem um papel cada vez mais importante no processo educativo, ao passo que a escola pública, não consegue atender minimamente a demanda cada vez maior e exigente, tampouco acompanhar a revolução tecnológica em marcha.

Mediante esse contexto, é de fundamental importância o papel que as Universidades Públicas podem desempenhar no desenvolvimento regional, seja por meio das atividades de ensino, como por meio das atividades de pesquisa e

extensão, atuando na diminuição das disparidades econômicas e sociais existentes (Frota Jr., 2004).

No ensino presencial em relação ao neoliberalismo, a formação de professores tem um espaço negativo. Os processos de conhecimentos dos sistemas educacionais apontam problemas e deficiências e colocam a responsabilidade e culpa nos professores. As soluções recaem, então, sobre a formação de professores, também diagnosticada como ineficiente, insuficiente e deficiente.

No entanto, formados em diversos paradigmas educacionais que privilegiam um modelo de formação baseado na racionalidade técnica, na qual, inevitavelmente, se dá a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática, os professores têm dificuldade de se adaptar aos novos desafios no mundo do trabalho globalizado.

Discutindo o modelo de formação de professores adotados ao longo da história dos processos formativos, Kuenzer (2000, p.166) assim se posiciona:

(...) é preciso compreender que cada etapa de desenvolvimento social e econômico corresponde a projetos pedagógicos, aos quais correspondem perfis diferenciados de professores, de modo a atender às demandas dos sistemas social e produtivo com base na concepção dominante.

Uma questão essencial diz respeito às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e suas consequências para a educação e a formação do pedagogo. Existe hoje, a educação a distância que é parte de um processo de inovação educacional mais amplo associado à integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais voltados para a educação básica, mas oriunda da política neoliberal.

O setor privado domina o mercado, oferecendo cursos de licenciatura e alguns bacharelados de qualidade questionável. O diferencial que se apresenta chamativo o público que deseja estudar nesta modalidade de ensino perpassa pela flexibilização dos horários, baixas mensalidades e o formato semipresencial, onde a frequência do aluno é reduzida aos encontros semanais em salas virtuais.

2. As práticas neoliberais na educação: análise das mudanças nas redes pública e privada

O sistema educacional brasileiro mantém duas vertentes no campo educacional profissional: uma pertencente à esfera privada e outra pública. Ao mesmo tempo em que se efetivou a reforma da educação profissional, é possível identificar a coexistência de formas de educação pública e privada desde as origens da construção de um sistema educacional no país. Mas, a privatização só começa a ser adotada somente a partir dos anos 60, assumindo conotações próprias e despertando à possibilidade da privatização dos serviços públicos.

Após as reforma neoliberais perpetrada principalmente na última década do século XX, a privatização passa a ser associada às propostas de implantação do ensino pago nas instituições públicas de ensino superior, que foi retomado em inúmeras possibilidades da burocracia estatal, inclusive, iniciando-se na época do Governo Collor, tendo seu auge no governo FHC e mantida pelos governos petistas. Ademais, os organismos internacionais têm tido importante papel na definição mais recente da política educacional, em que financiam projetos governamentais. É importante assinalar que:

Estes têm apresentado diretrizes e formulações para a região que não se colocam em estreita sintonia com perspectivas na direção de uma ampliação estatal no campo educacional. Tais organismos têm recomendado explicitamente que o Estado contente-se com o atendimento às necessidades do ensino básico, deixando os demais níveis a expensas da iniciativa privada. (VIEIRA, 1992, p. 109).

A política educacional brasileira é tema do discurso neoliberal na “defesa” da educação de qualidade como via de acesso à modernidade. Mas, é importante destacar que a privatização dos serviços educacionais não daria conta de problema de tal dificuldade. Retiraria a responsabilidade dos governos em todas as esferas de gestão de investir num setor cuja clientela é a maioria da população de baixa renda que, ao contrário da classe burguesa brasileira, não pode arcar com os custos do ensino privado.

Nos últimos anos houve uma crise do sistema nacional de educação que evidência a falência do estado brasileiro e o sucateamento das escolas públicas. Assim a privatização apresenta-se, em tese, como alternativa capaz de resolver os

problemas da educação. Ledo engano, já que a educação privada é oferecida como uma mercadoria para o capital e a escola se torna, na verdade, em mais uma empresa para a qual se paga pela oferta de um serviço.

O projeto de reforma do Estado no país buscou estratégias que melhor viabilizassem a inserção da lógica do setor privado no âmbito público, o que pode ser percebido a partir da proposta de reforma de Estado no governo neoliberal do então “professor” Fernando Henrique Cardoso. Os impactos dessa crise do capital, considerada estrutural, tiveram interferência direta na reorganização das funções e prioridades do Estado, com reflexos imediatos no papel e na finalidade da educação, principalmente, a superior, mediante a redefinição da gestão acadêmica e na reconfiguração do trabalho docente.

O governo Fernando Henrique Cardoso foi servil à política neoliberal e ao domínio do pensamento privatista no campo da educação todas as esferas. A rede pública foi restringida por meio de uma nova regulamentação que possibilitou a expansão da rede privada devido à reforma gerencial do Estado. De certo modo, essas práticas continuaram nos oito anos do governo Lula.

Com base em Saviani, portanto, não se constatou ruptura também na política educacional. No entanto, novas medidas que implicaram modificações “(...) alterando, em consequência, determinados aspectos da regulamentação da LDB (Saviani, autores associados, p.10)”. Dar novos rumos para a educação, a medida que se promoveu o processo de implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação,

Mas a nova LDB, promulgada em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu. A essa expectativa. Introduzindo como alternativa aos cursos de pedagogia e Licenciatura os Institutos Superiores, a LDB sinalizou para uma política de nivelamento por baixo: os Institutos Superiores de Educação emergiram como instituições de nível Superior de segunda categoria, promovendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008, p.218-21)

A sociedade é quem deveria procurar exigir seus direitos. A qualidade da oferta educacional está exclusivamente na capacidade de controle e avaliação da própria sociedade que utiliza a escola pública. O ensino de qualidade terá que adequar-se as novas tecnologias de comunicação de modo eficiente e crítico, bem

como ao mercado competitivo e globalizado. Isto demanda mais investimentos por parte dos governos.

Em relação ao papel das Universidades Públicas, cabe investir em programas que atualizem de maneira contínua a formação acadêmica dos futuros pedagogos, direcionando-os aos novos conhecimentos e inovações, repensando aspectos teóricos e metodológicos e integrando efetivamente o ensino e a pesquisa à sala de aula.

3. A formação do pedagogo no ensino presencial

No mundo dos países ricos, a educação presencial não está em crise, entendendo-se ser algo mais característico ao Brasil. Os conteúdos dos cursos de formação deixam de ter importância em si e passam a ser entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competências para os professores. A formação em nível superior não está ligada exclusivamente na devida qualidade. Como diz Silva, (2004, pp.128-129),

(...) Os processos de formação são diretamente influenciados pela mentalidade segundo a qual é necessário potencializar, o máximo possível, a rentabilidade da educação superior. Na área de formação de professores, aquela mentalidade, aliada a uma certa simplificação do ofício de professor, que é componente do processo mais geral de desvalorização do magistério, conduziu as políticas oficiais e práticas institucionais que aligeiraram a duração dos cursos, fragilizaram os currículos, deram a questão teórica uma dimensão meramente instrumental, conferiram à prática um caráter de atarefamento baseado em competências tecnicizadas e interpretaram a experiência docente dos alunos única e exclusivamente como pretexto para abatimento de carga horária. Enfim, encolheram, quando não extinguiram, a compreensão do professor como intelectual e como produtor de saberes. (SILVA, 2004, p. 128-129).

No ensino presencial o aluno deveria receber um preparo profissional ainda melhor para daí diretamente passar ao mercado de trabalho agregando as competências necessárias ao exercício da intelectualidade crítica, sobretudo porque, em modalidades de ensino à distância tal qualidade se distancia em virtude da ausência de contatos entre quem ensina e quem aprende. Grosso modo, o estado brasileiro no tocante ao ensino presencial, ainda não se revelou capaz de democratizar o ensino e está distante de uma educação pública de âmbito nacional.

Para Mello (2004), era necessário promover uma revisão radical nas formações realizadas pelas universidades, pois se apresentam conteudistas e desarticuladas com a realidade. Em relação à melhoria da qualidade no ensino presencial, considera-se que haja a formação de habilidades que permitam ao pedagogo o desenvolvimento de suas capacidades desde que, as necessidades de reforma no sistema educativo indiquem os problemas a serem solucionados.

As implicações e as defesas do ensino presencial e a sua permanência no cenário da educação pública brasileira somente será efetivada e cumprirá seu papel se a universidade pública exercer o controle que lhe é devido. Assim, em lugar da defesa das teses sobre a privatização, o que emerge é a necessidade de

Aprofundar a reforma do Estado, fazendo-o assumir aquelas funções que lhe são inerentes numa sociedade e abandonando práticas clientelistas e predatórias, que apenas ajudam a manter o privilégio daqueles que sempre se beneficiariam dela. No Brasil, hoje, não se concebe uma reforma do Estado sem que pense na eliminação de toda sorte de subsídios injustos, que além de ajudarem a manter cartéis econômicos, subtraem impostos que seriam altamente necessários à solução dos problemas do analfabetismo, da melhoria dos salários dos professores, etc. (GARCIA, 1991, p. 34).

Urge ao país destinar recursos que lhes permita equacionar uma série de problemas educacionais quanto ao ensino presencial, entretanto, é ingênuo pensar que aparelhando a escola com sistemas de computadores e TV o problema possa ser resolvido. É de suma importância reorganizar as escolas como espaços de aprendizagem cooperativa, onde os professores possam ir formando-se em um diálogo e em uma reflexão com os colegas, objetivando sempre, um mundo sem violência, porém recheado de afeto, este, no dizer do Professor Antônio Nóvoa, um elemento central de qualquer processo de aprendizagem (Pátio, p.25, ago/set de 2003).

Outra questão dada como essencial cuja constância prejudica a formação dos professores é o currículo, por não predominar a formação disciplinar específica da área de pedagogia e que não são destacadas. Conseqüentemente, os conteúdos acabam sendo aplicados de forma fragmentada e não associados à teoria. O pedagogo recebe uma formação precarizada, pois, apesar da consciência de como ensinar, não terá o domínio ideal dos conteúdos das áreas básicas. Os currículos do curso de pedagogia devem ser reconsiderados.

De acordo com Fonseca (2010, p. 396),

Uns dos grandes problemas nos cursos de pedagogia que vivenciamos são acadêmicos que valoriza e difundi a crença de que para ser professor desses níveis de ensino, o importante é o domínio de saberes pedagógicos dos fundamentos gerais da educação e das teorias que embasam o ensino, por sua vez desvalorizam os conteúdos das áreas básicas do currículo escolar: como língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia e etc. (FONSECA, 2010, p. 396)

O trabalho do pedagogo é árduo e possui entre vários obstáculos, o descaso do Estado em patrocinar mudanças. O mais grave é a falta de autonomia política, caracterizada pela impotência da escola como um todo, que dificilmente alcançará seus objetivos educacionais traçados no projeto político pedagógico, prejudicando essencialmente seus principais usuários: os filhos das classes trabalhadoras.

4. Os cursos de licenciatura na modalidade EAD

A educação a distância tende a transformar os cursos de licenciatura que poderá se unificar com o ensino presencial em novas e diversificadas formas de gestão que inclui o uso mais intensificado das TIC. A fragilidade percebida a respeito do reconhecimento da EaD como um processo de ensino aprendizagem de qualidade é consequência da implantação de projetos baseados na lógica empresarial ou de mercado.

A LDB (Lei 9394/96) previu a oferta de cursos a distância em todos os níveis e modalidades, mas certamente considerou o atraso do país em relação à falta de estrutura competente de fiscalização e adequação à realidade brasileira nesta modalidade. O ensino a distância dispensa a exigência da avaliação presencial da aprendizagem, provocando nos setores acadêmicos mais conservadores, uma relação de desconfiança quanto ao processo de aprendizagem, por causa do sistema de formação, baseado em demandas do mercado de trabalho e na proposição de cursos menos densos, flexíveis na frequência e com carga horária reduzida.

A EAD tem como base a montagem do polo com um aparato tecnológico que requer um investimento financeiro. O aluno é diferenciado, no que diz respeito as condições sociais, culturais, origem familiar e condições de vida. Busca a formação

profissional, em sua maioria nas licenciaturas e são em sua maioria pessoas que não tiveram acesso ao ensino presencial e desejam entrar no exercício da docência.

Com a chegada da Internet, o ensino por meio da rede mundial de computadores passou a ser considerado como uma forma de educação a distância. É uma forma de ensinar, onde o aluno tem acesso às fontes de ensino (professor, instituição, conteúdos, etc.), via dispositivos de multimídia que, dependendo do seu grau de sofisticação, fornecem uma interdependência de espaço ou de tempo, assim como uma maior ou menor interação.

Para Litto,

A educação a distância é um sistema de aprendizagem, no qual o aluno está distante do professor ou da fonte de informação em termos de espaço, ou tempo, ou ambos, durante todo ou a maior parte do tempo da realização do curso ou da avaliação do conhecimento, sempre utilizando meios de comunicação convencionais (como material impresso, televisão e rádio) ou tecnologias mais recentes, para superar essas barreiras, tendo, atrás de si, uma ou mais Instituições de apoio responsáveis pelo seu planejamento, implementação, controle e avaliação. (LITTO, 1999, p. 59).

Sob o jargão neoliberal de formação houve um grande aumento de cursos disseminado em polos implantados em todos os recantos do país, beneficiado pelo desenvolvimento das novas tecnologias, e também da necessidade, por parte de indivíduos/instituições, de encontrar uma forma de aprendizagem de baixo custo, rápida, eficaz e de fácil acesso.

O domínio da Educação a Distância pelo setor privado visa a continuação do seu processo de expansão, que tem gerado alteração na modalidade de ensino, pois algumas instituições de ensino superior privadas fazem dela um processo de redução de custos e admissão de trabalhadores. Aparentemente, a modalidade representa a possibilidade de democratização do acesso aos diversos níveis de ensino, quando na verdade, apresenta como meio de atender as demandas neoliberais.

A educação a distância é amplamente utilizada para a expansão do ensino de graduação pela matriz privatista, em que a oferta em que a oferta tem se dado na esfera privada. Conforme Luiz Fernandes Dourado (2008, p.105), ocorre no Brasil,

Um movimento de credenciamento de instituições de Educação superior para a oferta de cursos na modalidade educação

a distância (EAD). Tal dinâmica revela um movimento complementar ao processo expansionista dos cursos presenciais, mas articulado à sua lógica intrínseca; qual seja o predomínio da oferta de matriculados pela escola privada.

Não há como contestar que o ensino a distância consiga alcançar um público maior, sem os mesmos investimentos de um curso presencial. Fica claro que os recursos tecnológicos mais modernos, não devem substituir os tradicionais de educação presencial, tais como textos, livros e o contato diário com o professor em sala de aula. A grande importância do Ensino a Distância (EAD), possibilitar uma maior democratização do acesso ensino superior, mas sua qualidade e resultado do processo de ensino/aprendizagem necessitam de regras claras de avaliação dos seus estudantes.

Com esta análise, reflete-se sobre as principais questões das inovações tecnológicas no contexto da formação do pedagogo e outras licenciaturas na modalidade EaD. O novo perfil do utilizador dos serviços da rede global na sociedade do conhecimento é o de consumidor das tecnologias, serviços e programas dos sistemas de informação, modelo que torna o homem a cada dia mais refém das armadilhas neoliberais do processo perverso e excludente da globalização.

Considerações Finais

Pode-se afirmar que o cumprimento do Estado com a Educação, embora, sempre tenha ocorrido de forma um tanto inexpressiva, não se constitui um fato apenas necessário, mas inevitável, sob todos os aspectos, para que o poder político, aliado ao poder econômico, em tese, articule um trabalho sério de resgate, ou melhor, de incrementos sucessivos na área do ensino, não excluindo obviamente o professor. Na prática, a realidade é sempre oposta.

Nessa perspectiva identificamos a importância da mudança de prática da educação nesse contexto, para que demonstre uma proposta pedagógica que dialogue com essa conjuntura e seus sujeitos, que proponha um desenvolvimento justo e solidário, pois é necessária uma educação e escola que estejam a serviço de todos, da superação dos problemas e da modificação da realidade injustiçada em que se vive, dificultando a inclusão dos alunos das escolas públicas.

Quanto à questão da formação dos pedagogos que estudam na Educação a Distância, assim como dos profissionais e educação presencial, o fato se constitui em um elemento que merece grande atenção, posto que, a aprendizagem dos alunos demanda em grande parte a forma como os conhecimentos são apresentados aos alunos. No ensino do EAD, há uma preocupação formal quanto aos determinantes para esta formação, havendo paradoxos na formação destes profissionais, mediado pelas novas tecnologias e comunicação.

Em um curso presencial de longa duração, o pedagogo tem mais probabilidades de aprendizado com mais leituras, mais tempo de dedicação, enfim um contexto mais sério e melhor estruturado para a sua formação docente. Para Freire (2001, p. 94), quanto ao papel da autoridade democrática exercida pelo professor, ele deve “[...] deixar claro, com seu testemunho, que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da liberdade que se assume”, o que consiste em propor o conteúdo programático envolto pela autoridade e pela liberdade, e estas devem estar inter-relacionadas.

O neoliberalismo barateia o curso de pedagogia, pois o discurso neoliberal se concretiza com a redução de custos do governo com a educação pública e com isso há uma precarização, pois nesse modelo não se pensa em qualidade de ensino e sim em quantidade. São grandes mudanças no mundo do trabalho, a partir da globalização econômica que mantêm uma relação direta com a forma com o Estado neoliberal.

Como afirma Acácia Kuenzer, “Esta é a lógica das novas relações entre capital e trabalho em tempos de mundialização do capital e reestruturação produtiva, viabilizadas por Estados do tipo neoliberal.

Referências

DOURADO, Luiz Fernandes (2008). **Políticas de Expansão da Educação Superior no Brasil e a modalidade EAD**. In D. Mancebo; J. R. Silva Júnior & J. F. Oliveira (Orgs). **Reformas e Políticas: Educação Superior e Pós-Graduação no Brasil**. São Paulo, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães, **O trabalho do professor na sala de aula; relações entre sujeitos, saberes e práticas**. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. INEP Anísio Teixeira. Brasília, v.91, n 228, p. 390-407, maio/agosto.2010.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. 5ª Ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FROTA JR., J.P. **O papel das universidades no desenvolvimento regional**. Disponível em: www.sfipec.org.br/educação/papel_universidades_desenvolvimento_regional_htm
Acesso em:

17/08/2013.

GARCIA, WALTER. **Administração educacional em crise**. São Paulo. Cortez, 1991.

KUENZER, A. Z. **As políticas de Formação: a construção da identidade do professor sobrando**. *Educação e Sociedade*, Campinas, SP, v. 20, n. 68, dez.2000.

_____, A. Z. **A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, vol27, n.96, out/2006, p.877-910. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 29/08/2013.

LITTO, Fredric M. **O Ensino a Distância no Mundo. 1º Seminário de Ensino a Distância da Pontifícia Associação Brasileira de Educação a Distância ABED**, São Paulo: Universidade Católica de Campinas de Setembro, (1999).

MELLO, Guiomar. **Educação Escolar brasileira**. Ed. Artimed. São Paulo, Cortez, 2004.

PÁTIO – **Revista Pedagógica**. N.º 27, Artmed Editora. São Paulo: Agosto/Setembro 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Historia das Ideias Pedagógicas no Brasil. Coleção Memória da Educação**. 2. Ed. São Paulo. Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, Leda. & AGUIAR, Márcia. (1999) **Formação de profissionais da educação no Brasil: o curso de Pedagogia em questão**. In: *Educação E sociedade*, ano XX, n. 68, pp. 220-238, dez. / 1999.

SILVA, Waldeck. **Formação de professores para a educação básica na universidade e as políticas neoliberais**. 2004

VIEIRA, Sofia Lerche. **O discurso da reforma universitária. Fortaleza**, Edições UFC, 1982. **O público e o privado na educação brasileira**. Tese de concurso para professor titular em Educação Brasileira: **Política Educacional**. Fortaleza, Universidade Federal do Ceará, Jul.1992.

MEMORIAL DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM CIÊNCIAS NATURAIS

¹ Cássia Marangoni Vivieros

² Elen Fonseca Façanha

³ Renato Abreu Lima

Resumo

Esse trabalho teve como objetivo relatar a experiência de estagio supervisionado. A preparação de professores, nesta última década, passou por um processo de mudanças profundas, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2001. Tendo o estágio a finalidade de oportunizar o contato do futuro professor com a realidade do ensino, constituindo-se no espaço, por excelência, de vinculação entre a formação teórico - prática e a atuação docente nas salas de aula da escola básica. A metodologia consiste em uma pedagogia tradicional onde se tem abordagem teórica e prática. foi possível observar, mais uma vez, a importância da aplicação da disciplina de estágio supervisionado em Ciências Naturais, favorecendo o desenvolvimento acadêmico prático para atuação profissional.

Palavras-chaves: Estagio. Escola. Ciências.

Introdução

Segundo Prosser & Trigweel (1999), a forma como o conhecimento é transmitido influencia a qualidade da educação e a atuação dos futuros profissionais no mercado. De maneira geral, as empresas esperam que seus profissionais sejam devidamente qualificados para o exercício de suas funções, contando com uma formação técnica abrangente e atual, em conformidade com as demandas do mercado (SOUZA & GUERRA, 2006).

Segundo a Resolução CNE/CP 2, de 19 de dezembro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior, a carga horária destinada ao Estágio Curricular Supervisionado deve contemplar, no mínimo, 400 horas.

¹Acadêmica do curso de Ciências Biológicas – Faculdade São Lucas (*E-mail: cassiaviveiros@gmail.com);

²Universidade Federal do Amazonas

O curso de Ciências Biológicas da Faculdade São Lucas, cumpre essa Resolução. E por entender que a formação do professor deve ocorrer por meio do ensino, da pesquisa e, também, da extensão, o estágio supervisionado, assim tornando um ensino teórico e prático permitindo uma qualidade na formação de futuros docentes.

Portanto, o estágio tem por finalidade oportunizar o contato do futuro professor com a realidade do ensino, constituindo-se no espaço, por excelência, de vinculação entre a formação teórico - prática e a atuação docente nas salas de aula da escola básica. É uma atividade considerada necessária à formação do futuro professor, como parte de seu processo formativo e, principalmente, por se caracterizar como “um instrumento valioso para desenvolver a postura crítica e proporcionar o referencial teórico-prático necessário ao profissional que exigem os tempos atuais [...]” (ALMEIDA, 1994).

A preparação de professores, nesta última década, passou por um processo de mudanças profundas, após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores, em 2001, levando a um amplo e inusitado processo de resignificação da concepção de formação do professor para atuar na escola básica. A ênfase foi posta na formação prática do futuro professor ao propor sua inserção no futuro campo de atuação profissional desde o início do curso. E o estágio de ensino, componente curricular dessa dimensão prática de preparação profissional, teve sua carga horária redefinida para se adequar a essas alterações na formação dos professores em decorrência das mudanças propostas (FRANÇA & GARCIA, 2009).

A formação de docentes é influenciada por inúmeros fatores, e de acordo com sua complexidade, ocorre à constatação de que a educação de professores tem sido mais produtiva pelas influências da prática cotidiana que pode influir no repensar dos cursos de formação de professores (PICONEZ, 2006).

Tadif (2000) considera que há vários saberes como os disciplinares, curriculares, profissionais e experimentais que dão origem ao saber docente, sendo que é através do saber da experiência que o professor se aproxima dos outros saberes. Portanto, a epistemologia da prática busca compreender a natureza desses saberes e sua relação com o trabalho docente.

O princípio básico da proposta de estágio é o da dissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, de acordo com esta concepção, também se consideram inseparáveis as fases que compõem todo o processo de educação. Ao final das atividades de estágio, o licenciando deverá estar apto ao desenvolvimento de suas funções.

Com base importância da formação do docente, este documento visa relatar o estágio supervisionado III em Ciências Naturais, sendo uma disciplina da licenciatura. O estágio foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Getúlio Vargas, localizada na cidade de Porto Velho, Rondônia, ensino fundamental da escola na disciplina de Ciências Naturais.

Com base nos estudos de Huberman sobre a evolução da profissão docente, Silva (2006) sinaliza que o professor iniciante ainda guarda vínculos com a universidade, os quais vão se enfraquecendo ao longo da carreira. O estabelecimento desses vínculos é condição para a consolidação futura de uma capacidade de interlocução com os condicionantes da profissão, sem a qual pode permanecer uma visão idealizada e normativa sobre o contexto escolar, quando a formação inicial se dá centrada em experiências formativas exclusivamente acadêmicas (FERREIRA et al., 2003). Ainda vinculados à universidade, os professores em formação inicial constroem relações entre as diferentes dimensões vivenciadas na confluência entre elementos formativos dos cursos de licenciatura e os condicionantes da escola.

As vivências dos licenciandos nesse momento de sua formação encontram-se, em grande parte, expressas em relatórios redigidos por eles ao final de curso de licenciatura. Compreendendo os relatórios como documentos escritos que não representam simples relatos ou descrições objetivas da realidade existente, cujos sentidos necessitam ser mais profundamente explorados, utilizamos também depoimentos orais obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com ex-licenciandos, autores de alguns dos referidos relatórios (VILELA et al., 2006).

O elemento importante no processo de reflexão sobre a própria prática de ensino e estágio é o relatório. Segundo Freitas (1996), o relatório possibilita que essa reflexão se efetue de forma objetiva e científica, pois esse instrumento serve para expressar os problemas que surgirem, as questões que aparecem no cotidiano

da escola e também os desafios do trabalho pedagógico durante o momento do estágio. A partir dos estudos apresentados, pode-se perceber que há várias formas de saberes docentes. Por isso é importante investigar o processo de formação do professor e sua relação com o estágio, já que o saber é constituído a partir do contexto vivenciado.

Metodologia

O presente trabalho foi realizado na escola Getúlio Vargas, localizada na cidade de Porto Velho, Rondônia, ocorrendo nos períodos de 30 de abril a 17 de maio do ano de 2013. As regentes em todas as turmas em sua primeira aula ministrada fizeram, primeiramente, um levantamento prévio de conhecimentos dos alunos e na segunda uma pequena revisão do assunto anterior juntamente com um novo levantamento de conhecimentos prévios dos alunos em cada classe.

As aulas foram realizadas nas turmas de 6º ao 9º ano do ensino fundamental da escola na disciplina de Ciências Naturais, totalizando com dezesseis aulas dadas. Foi totalizada em 16 h/a distribuídos do 6º ao 9º ano.

Resultados

Para o 6º ano foram ministradas cinco aulas, os assuntos abordados foram as estruturas da terra e os tipos de solo, sendo que na primeira aula a explanação referiu-se as estruturas, rochas, minerais da terra finalizando com um exercício de pesquisa para casa, na segunda aula tivemos a correção desses exercícios, e explicação sobre os tipos de solo, importante ressaltar que para cada assunto foram passados aos alunos conceitos do conteúdo, e por fim a dinâmica como exercício de fixação de todo assunto trabalhado. A dinâmica utilizada nesta turma foi a de perguntas no balão, onde as acadêmicas fizeram dez perguntas sobre o conteúdo trabalhado com os alunos e colocaram cada pergunta dentro de uma bexiga, encheram-nas um pouco e pregaram com fita adesiva as bexigas no quadro. Separou-se a turma em dois grandes grupos 'A e B', cada qual escolhia um participante para estourar o balão. Os alunos, após estourar o balão, tinham quinze

segundos para, juntamente com os demais colegas do seu grupo, responderem a questão, se acaso excedesse o tempo o outro grupo teria direito a respondê-la. Os alunos se divertiram e se empenharam na atividade proposta. Após o término da dinâmica a aula ministrada pelas acadêmicas foi encerrada.

No 7º ano o assunto trabalhado foi os vertebrados, crescimento e reprodução, na primeira aula trabalhou-se com os alunos os vertebrados, fazendo leitura compartilhada no livro e explicações do assunto, para finalizar a aula as regentes passaram um exercício para casa, neste os alunos deveriam desenhar um ser humano e um outro vertebrado e diferenciá-los. Na segunda aula corrigiu-se o exercício passado, e continuou-se a aula com o assunto de crescimento e reprodução, a aula foi desenvolvida com explicações envolvendo o dia-a-dia dos alunos, explanando o conteúdo com a ajuda do livro e utilizando o quadro branco, para término da aula foram passados exercícios para fixação do conteúdo aos alunos, através de perguntas formuladas pelas regentes. As aulas também foram divididas em turmas “A e B” sendo duas aulas para cada turma.

No 8º ano trabalhou-se com a habitação da Terra e evolução, na primeira aula foi visto a tabela geológica e os primeiros seres que habitaram a Terra através de leitura compartilhada em sala, explicações e exemplos aos alunos, ao fim da aula foi passado um exercício como forma de fixação aos alunos, este sendo uma pesquisa sobre a tabela geológica, para os alunos trazerem na aula seguinte. Na aula seguinte, corrigiram-se as atividades dos alunos passada anteriormente, e seguimos com o restante do planejamento. Assim, para se tratar de evolução, as regentes explanaram sobre as duas principais teorias sobre o assunto, a teoria de Lamarck e a teoria de Darwin. Os exemplos para melhor entendimento dos alunos foram os mais variados e conhecidos de acordo com cada teoria e ainda para tornar a aula um pouco mais divertida, foi passado um exemplo da “evolução da calcinha”, de modo que as acadêmicas desenharam diferentes calcinhas de acordo com o passar dos anos relacionando o desenvolver da moda feminina as teorias trabalhadas. Como término de aula e exercício de aprendizagem, as acadêmicas pediram que os alunos se dividissem em 3 grupos, o que deixou em torno de 5/6 alunos por grupo, em seguida distribuíram uma cartolina por grupo e um pincel atômico, e por fim a missão, que seria usar a criatividade para desenharem a evolução de algum objeto, assim como usado com o exemplo citado das calcinhas das regentes. Os Alunos

tiveram 10 minutos para desenvolverem seu trabalho e criatividade, depois de feito, o grupo foi até a frente da sala e explicou o que tinham feito. Ressaltando que o planejamento para esse ano também foi feito para turmas “A e B”.

Para o 9º ano o assunto trabalhado foi à combustão, para desenvolvê-la as regentes, em sua primeira aula realizaram uma experiência sobre o tema, assim dividindo a sala em grupo, as regentes entregaram uma vela, um pires e um copo pra cada grupo, em seguida passaram pregando as velas no pires e colocando um pouco de água, após passou-se as informações necessárias para que os alunos pudessem realizar a experiência e assim, as regentes passaram acendendo as velas. Com as velas acessas os grupos tiveram que emborcar o copo sobre a vela e observar o que aconteceria, relatando o acontecido em forma de resumo. Como a experiência é simples e rápida, e também para melhor visualização dos alunos foram, várias vezes repetidas o processo. Na segunda aula, os grupos, cada um, foram até a frente da sala e transpôs aos demais colegas de classe o que observaram após a apresentação dos grupos as regentes corroborou acrescentando a informação do ocorrido na experiência. Em seguindo prosseguiu-se a aula, revisou-se como ocorre à combustão e seus principais compostos para a realização da combustão, formas de propagação e quais os melhores extintores a serem utilizados para cada tipo de incêndio. Para fixação do conteúdo trabalhado as regentes realizaram a dinâmica do passa e repassa, onde os alunos ainda em grupo, em sua vez teriam que responder as questões elaboradas pelas regentes e se acaso não soubessem responder dentro do tempo estipulado, era passado o direito de responder ao grupo seguinte.

A nossa participação nestas aulas teórica - prática foi salutar para o nosso conhecimento, pois dessa forma em estágio foi permitido a execução do nosso saber já adquirido em sala de aula. A vivência na escola nós permitiu acrescentar um saber diferenciado, pois dessa forma tivemos e aprendemos a lidar com o ensino e aprendizagem em si, desfrutando de sua complexidade. Dessa forma, foi crucial a vivencia com o ensino e sua realidade para nós sentirmos seguros e por fim preparados para sairmos do âmbito da nossa formação preparados e formados como docentes.

Os alunos relataram que tiveram dúvidas na aula teórica mesmo com a explicação e assimilação que foi feita no decorrer. Porém, quando foi aplicada a atividade prática, os alunos conseguiram assimilar melhor o conteúdo, facilitando assim, o ensino-aprendizagem.

Acreditamos que as aulas práticas não são apenas uma forma de constatar a teoria explicada na sala de aula pelo professor. O tipo de aula que permite discussões e análise de um problema, que o aluno tente explicar o que aconteceu da maneira que mais lhe faça sentido, mas levando em consideração a forma como se faz ciência.

A consequência disso é que o aluno, além de compreender fatos do cotidiano, pode adquirir novos conhecimentos relacionados à ciência.

Discussão

Nunes (2004) considera a escola como um espaço de produção do saber. Desse modo, através da prática docente é possível que o profissional consiga produzir saberes através da experiência em sala de aula.

Dessa forma enfatizando, importância do ensino-aprendizado teórico-prático na escola com os resultados obtidos no trabalho.

Assim como relata Mendonça (2013) a experiência vivida no estágio supervisionado faz com que possamos perceber a importância de se formar um profissional qualificado, com domínio de conteúdo, e capaz de trabalhar com as diferenças existentes no meio de trabalho, seja este uma sala de aula, uma escola como um todo, ou mesmo a sociedade de forma geral, funcionando como uma forma de inclusão dos estudantes universitários à realidade e vivência de uma escola. Sendo de fundamental importância para a formação do novo professor que está sendo formado.

França e Garcia (2009) relatam, em seu artigo, que a discussão sobre os estágios de ensino atualmente têm mostrado novas perspectivas para a realização desse componente curricular, trazendo novas propostas de realização, novas

abordagens. É necessário que haja maior envolvimento entre todos os atores envolvidos com essa atividade. Assim como Candau (1984), o qual afirma que é preciso que o educador de uma forma crítica desenvolva uma prática educativa em conjunto com os alunos e os outros membros que participam do processo de educação.

“Pode-se perceber que ainda é forte a presença do ensino tradicional nas salas de aula, considerada como técnica de ensino padrão da Pedagogia Tradicional” (LOPES, 2006, p. 37). Assim, na maioria das aulas observadas foi percebido que prevalece a transmissão de noções e conteúdos pelo professor.

Lima e Vasconcelos (2006) comentam que “[...] um desafio imposto ao professor é aplicar práticas pedagógicas acompanhadas de práticas conceituais; ou seja, relacionar os conceitos à realidade do aluno, dando significado e importância ao assunto apresentado”.

Ambos os trabalhos, mostrando que a teoria e prática devem andar juntas para melhoramento do ensino aos alunos, além de possibilitar ao corpo docente e estudantil da escola maneiras e técnicas diferentes para maiores interesses dos alunos na aula.

Sabe-se, assim, que a motivação deve partir do aluno, mas o professor e a escola precisam oferecer subsídios para que isso aconteça (KNÜPPE, 2006). Pode-se ser citada como subsídio em primeiro lugar a aproximação dos conteúdos escolares com a realidade dos alunos, pois muitas vezes são discutidos assuntos em sala de aula, que o discente desconhece. Por essa razão, Knüppe (2006) considera que explicar um conteúdo através de uma abordagem diferente e utilizar outras técnicas de ensino pode auxiliar na motivação dos alunos.

Conclusão

Na realização deste trabalho foi possível observar, mais uma vez, a importância da aplicação da disciplina de estágio supervisionado em Ciências Naturais, favorecendo o desenvolvimento acadêmico prático para atuação profissional de futuros docentes assim, portanto tento o melhoramento educacional,

pois o profissional formado saindo qualificado e preparado para diverso tipo de ambientes escolares.

Referências

ALMEIDA, J. S. **Estágio Supervisionado em Prática de Ensino – relevância para a formação ou mera atividade curricular?** Revista ANDE, ano 13, nº. 20, p. 39-42, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 24/novembro/2013.

CANAU, V. M. (Org.). **A didática em questão.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FERREIRA, M.S.; VILELA, M.L. & SELLES, S.E. Formação docente em ciências biológicas: estabelecendo relações entre a prática de ensino e o contexto escolar. In: SELLES, S.E. & FERREIRA, M.S. (Orgs.) **Formação docente em ciências: memórias e práticas.** Niterói, RJ. EdUFF: 29-46. 2003

FRANÇA, D. de S.; GARCIA, E. S. **Formação de professores: um relato de experiência sobre os estágios de ensino no curso de pedagogia.** IX congresso nacional da educação (EDUCERE) – III encontro sul americano psicopedagogia. - PUCPR. MS, 2009.

FREITAS, H. C. L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios.** Campinas, SP: Papirus, p. 30-105. 1996.

KNÜPPE, L. Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental. Editora UFPR. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 277-290, 2006.

LIMA, K. E. C.; VASCONCELOS, S. D. **Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife.** Ensaio: aval. pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.52, p. 397-412, jul./set. 2006.

LOPES, L. P. M. **Sexualidades em sala de aula: Discurso, desejo e teoria Queer.** In: MOREIRA, A. F.; CANAU, V. M. (Orgs). **Multiculturalismo: Diferenças culturais e Práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, p. 125 a 148, 2008.

MENDONÇA, L. S. **Relatório final de estágio supervisionado de licenciatura em geografia: uma visão sobre a formação de um novo professor.** Revista de Ensino de Geografia, Uberlândia, v. 4, n. 6, p. 149-161, jan./jun. 2013.

NUNES, C. M. F. **O saber da experiência de professores de séries iniciais: condições de produção e formas de manifestação.** Tese (doutorado). Departamento Revista de Educação, Rio de Janeiro: PUC-Rio. 2004.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. C. B. (Org.). **A prática**

de ensino e o estágio supervisionado. 12. ed. Campinas, SP.: Papirus, p. 13- 63, 2006.

PROSSER, M.; TRIGWEEL, K. ***Understanding learning and teaching: the experience in higher education.*** Philadelphia: Open University Press, 1999.

SOUZA, A. A.; GUERRA, M. **Análise dos Métodos de Ensino Utilizados nas Disciplinas de Sistemas de Informações nos Cursos de Graduação em Administração e Ciências Contábeis.** VI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul, 2006. *Anais...*, Blumenau, 2006.

SILVA, L.F.B. **De aluno a professor de Biologia: um estudo das primeiras experiências docentes.** Niterói, UFF. [Monografia de conclusão do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas]. 130 p. 2006.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação: Rio de Janeiro, RJ: PUC. nº 13, Jan/Fev/Mar/Abr 2000.

VILELA, M.L., AYRES, A.C.M. & SELLES, S.E. A constituição de coletividades docentes como possibilidade formativa na Prática de Ensino de Ciências Biológicas. In: **Anais do XIII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.** [Cd-Rom]. UFPE. Recife, 2006.

MULTICULTURALISMO FOLCLÓRICO E/OU MULTICULTURALISMO CRÍTICO: O QUE PRÁTICA A ESCOLA?

¹ Márcia Ângela Patrícia

² Nair F. Gurgel do Amaral

RESUMO: O presente artigo é fruto de uma pesquisa realizada em uma escola da rede municipal de ensino de Ariquemes, Rondônia, com o objetivo de averiguar que tipo de multiculturalismo pratica a escola a partir da percepção dos professores e da coordenação pedagógica. Buscou-se compreender como os professores lidam com a questão da diversidade e a diferença na sala de aula, tendo como norte os pressupostos teóricos do multiculturalismo apontados por Moreira e Candau (2003, 2007), Pereira (2004), Santomé (1995), McLaren (2007), sendo este último precursor dos estudos sobre o multiculturalismo crítico, o que possibilitou averiguar o processo e os fenômenos encontrados na relação aluno-aluno, professor-aluno e aluno e funcionários dessa escola. Os resultados revelam mais distanciamentos do que aproximações ao multiculturalismo crítico, preponderando o multiculturalismo folclórico no sentido político, filosófico e pedagógico.

Palavras-Chave: Multiculturalismo. Multiculturalismo Crítico. Multiculturalismo Folclórico.

INTRODUÇÃO

A necessidade de se falar em educação multicultural se dá a partir da análise de como certos grupos são marginalizados e outros são hierarquizados em uma sociedade. A escola e tudo que nela há, o currículo de modo geral, priorizam a cultura majoritária, como se a mesma fosse criada para permitir-lhes a inserção na cultura dominante. Historicamente tem sido negada a identidade de grupos minoritários, podendo se afirmar que o multiculturalismo se refere também às desigualdades presentes na diversidade cultural. A educação multicultural é contra

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR – 2004. Mestranda do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

² Doutora em Linguística. Professora da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Email: nairgurgel@uol.com.br

práticas racistas e sexistas, trabalha com o pluralismo, prevê a adequação do currículo e requer um novo olhar para a diversidade.

Em O local da cultura, o pensador indo-britânico Homi Bhabha (1998) defende a utilização do conceito de “diferença cultural”, em vez de “diversidade cultural”. Para Bhabha, enquanto o conceito de diversidade cultural conduz, essencialmente, a uma discussão filosófica, a ideia de diferença cultural remete à enunciação da cultura, isto é, a “um processo através do qual se produzem afirmações a respeito da cultura, que fundam e geram diferenças e discriminações, ao mesmo tempo em que estão na base da trama de relações de poder e de práticas sociais muito concretas”. (1998, p. 32). A institucionalização que domina e resiste às diferenças é a mesma que impede a aquisição de poder [*empowerment*].

Nas últimas décadas, o Brasil avançou muito em relação ao número de matrículas efetivadas, no entanto, não se tem garantido o direito à aprendizagem da minoria, ocorrendo um distanciamento à democratização da escola. O sistema educativo não está devidamente adequado às necessidades das minorias sociais e étnicas, de forma que, não atende a necessidade e os problemas dessas minorias, reafirmando o caráter monocultural e etnocêntrico da escola ao não se levar em conta a diversidade que o universo escolar está marcado.

Na prática escolar, reflete o que podemos caracterizar como uma educação multicultural “folclórica”, que reduz o multiculturalismo a práticas e datas pontuais sem serem compreendidas e debatidas a partir da existência dos educandos. Dias temáticos que as escolas de um modo geral costumam trabalhar, o que Santomé (1995) criticou e caracterizou como “turístico” no currículo escolar.

Contraopondo a essa visão simplista, o multiculturalismo em uma perspectiva crítica tem o papel de “transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (MCLAREN, 2007, p. 123), promovendo a valorização e o respeito pela diversidade representada na escola. Nessa perspectiva, torna-se necessário trazer informações diversas que possam incrementar o conhecimento do aluno na perspectiva de construção de uma nova ideia de si mesmo, de sua família, de sua história.

Nesse sentido, o professor deve priorizar o diálogo, a escuta e a observação. Ele deve tomar a sua sala de aula enquanto espaço de pesquisa no seu cotidiano

em prol da mudança. Torna-se indispensável criar dinâmicas para os alunos perceberem as diferenças dentro das diferenças, dentro de cada conceito, considerar que somos formados por múltiplas categorias, múltiplas personalidades, múltiplas subjetividades. É proporcionar ao aluno se autoperceber que é formado por uma série de atributos que não se restringem a uma questão racial ou de gênero.

Numa época em que se fala muito em pluri, multi, hiper, necessário se faz repensar tanto o reducionismo quanto o holismo. Necessitamos de uma abordagem que possa considerar integradamente as partes e o todo, ou melhor, precisamos estabelecer discussões nas quais a existência das formações ideológicas e discursivas não exclua a participação de um sujeito ativo, responsável pelo que diz/escreve (AMARAL, 2013, p. 36).

Neste trabalho, apresentam-se os resultados da análise dos dados da pesquisa realizada. Estes se referem a identificar que multiculturalismo pratica a escola. Para tanto, o artigo está organizado com a seguinte estrutura: primeiramente destacou-se a busca pela compreensão do multiculturalismo na escola, abordando que escola temos e que escola queremos e ainda algumas proposições que se colocam como necessárias à formação dos professores em uma perspectiva multicultural. Em seguida, apresenta-se uma breve contextualização dessa investigação, na sequência, expõem-se os resultados desta e, finalizando, apresentam-se breves considerações.

1. A BUSCA PELA COMPREENSÃO DO “MULTICULTURALISMO” NA ESCOLA

No Brasil vivem pessoas das mais variadas etnias e culturas. Essa multiplicidade se revela na crença religiosa, nas visões de mundo e nas questões relativas entre homens e mulheres. Uma terra onde o que predomina é a diversidade. De modo geral, a humanidade é composta por uma diversidade étnica, cultural, social, de gênero e faixa etária. Dessa forma, conviver com as diferenças é fundamental para a vida em sociedade, sendo este o princípio do multiculturalismo. “O pluralismo como modelo multicultural significa a coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos no contexto de uma sociedade” (PEREIRA, 2004, p. 23).

Importa referir que não é suficiente dizer que todos são iguais ou que existe uma diversidade cultural. Essa diversidade sempre existe em um contexto de poder. Implica dizer que as minorias levam as bandeiras de luta para o palco, como por

exemplo: os movimentos negros, homossexuais, mulheres, indígenas, e outros, na demanda por espaços que lhes foram usurpados no decorrer da história em distintas sociedades. Lembrando que “na verdade, o caráter de uma sociedade revela-se pela forma como ela trata as minorias, sejam pessoas pertencentes a minorias étnicas e culturais ou pessoas com algum *handicap*” (PEREIRA, 2004, p. 9).

É importante ressaltar que a necessidade em se falar em diversidade multicultural se dá por uma situação anterior, onde uma identidade era considerada norma, modelo padrão e, em muitos casos ainda o é. A identidade do ocidente, do branco e do masculino imperou durante séculos, reproduzindo o monoculturalismo, legitimando, dessa forma, a cultura dominante com sua hegemonia. Segundo Gramsci,

a hegemonia é obtida e consolidada em embates que comportam não apenas questões vinculadas à estrutura econômica e à organização política, mas envolvem também, no plano ético-cultural, a expressão de saberes, práticas, modos de representação e modelos de autoridade que querem legitimar-se e universalizar-se. Portanto, a hegemonia não deve ser entendida nos limites de uma coerção pura e simples, pois inclui a direção cultural e o consentimento social a um universo de convicções, normas morais e regras de conduta, assim como a destruição e a superação de outras crenças e sentimentos diante da vida e do mundo (GRAMSCI, 2002, p. 65).

Assim, torna-se natural excluir o que não reflete a sua própria imagem e semelhança. Como diz Caetano “Narciso acha feio o que não é espelho”. Daí a tendência da mídia, da escola e da sociedade trabalhar com modelos e, esses modelos muitas vezes negam a diversidade, hierarquizando-a. Desta forma, o multiculturalismo se refere também as desigualdades presentes nessa diversidade cultural, como certos grupos são marginalizados e outros são hierarquizados.

Tendo em conta que a minoria étnica e cultural vem demandando reaver o reconhecimento de seus espaços, cada grupo ergue a sua bandeira de luta pela garantia de seus direitos, significando que uma minoria que estava calada passou a falar. Reafirmando que, o sistema de um modo geral e, o de ensino brasileiro, em particular, se caracterizou historicamente por um modelo monocultural, reflexo da sociedade capitalista instaurada, legitimando a cultura dominante, reproduzindo o modelo de sociedade através de práticas positivistas, valorizando a cultura da classe dominante. “Concomitante, a diversidade seria, então uma fonte de problemas e não

uma fonte de enriquecimento” (LEITE, STOER E CORTESÃO *apud* PEREIRA, 2004, p. 20).

Contra-pondo a visão etnocêntrica e monocultural, o multiculturalismo pode ser entendido como um processo social, compreendido como uma luta contra sociedades racistas, sexistas e classistas, que possibilita uma orientação política e filosófica. Ele também deve ser entendido como uma educação multicultural, uma educação para a cidadania, no sentido de uma pedagogia de luta contra as desigualdades sociais, contra todas as formas de discriminação.

Um dos propósitos da educação multicultural é o aprofundamento da sociedade democrática, utilizando a escola como um importante instrumento de justiça social. Uma sociedade democrática deve preocupar-se em dar mais a quem precisa mais, através de uma justa distribuição dos recursos públicos (PEREIRA, 2004, P. 9).

Em tal perspectiva, reflete, então, a necessidade daqueles grupos que eram excluídos, procurar o seu lugar dentro de uma sociedade, onde a sua própria identidade seja respeitada. O multiculturalismo na questão educacional seria a resposta, o tipo de resposta que a escola vai fornecer a esta situação.

2. QUE ESCOLA TEMOS? QUE ESCOLA QUEREMOS?

É fato que o Brasil avançou muito em relação ao número de matrículas efetivadas, mas não tem garantido o direito à aprendizagem da maioria, “[...] se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola” (SOARES, 1986, p. 6). Continuamos assistindo na educação brasileira o que Patto (2008) caracterizou como o fenômeno da inclusão marginal. Esta se caracteriza por práticas pobres, insuficientes e indecentes de inclusão.

Esta inclusão marginal associa-se a realidade de o sistema educativo não estar devidamente adequado às necessidades das minorias sociais e étnicas, de forma que, a escola não tem levado em conta que o universo escolar está marcado eminentemente pela presença de pessoas e que estas se apresentam com suas singularidades: diferentes fisionomias, estaturas, cor de pele, visões de mundo, modo de ser, agir e sonhar. Dito isso, a forma com que os alunos foram e são vistos

nas suas diversas identidades e diferenças, não tem possibilitado a democratização do saber.

Santomé (1995) *apud* Moreira e Candau (2003, p. 161) salientam que:

as culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas de poder costumam ser excluídas das salas de aula, chegando mesmo a ser deformadas ou estereotipadas, para que se dificultem (ou de fato se anulem) suas possibilidades de reação, de luta e de afirmação de direitos.

Isso está refletido no planejamento educacional, na organização do currículo, nas práticas pedagógicas e na formação dos professores, estes são organizados como se os alunos fossem um bloco homogêneo e um corpo abstrato, como se convivêssemos com um protótipo único de aluno, como se a função da escola, do trabalho docente fosse conformar todos a esse protótipo único (ARROYO, 2006).

Concordando com Arroyo, Moreira e Candau (2007, p. 33) acrescentam, “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização”. Esse “daltonismo cultural” faz com que práticas de exclusão se perpetuem dentro e fora do âmbito escolar.

Para Moreira e Candau (2007, p. 31): O daltonismo cultural está principalmente arraigado na formação do professor e colabora no sentido de descrever as ações de sua prática.

O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não tirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama. É aquele que vê todos os estudantes como idênticos, não levando em conta a necessidade de estabelecer diferenças nas atividades pedagógicas que promove.

O professor, nesta perspectiva, colabora com a perpetuação da desigualdade e discriminação no âmbito escolar. A diversidade é vista como um encaço e não como uma possibilidade de novas aprendizagens e desenvolvimento de uma consciência crítica. “O conhecimento escolar tende a ficar, em decorrência desse processo, “asséptico”, “neutro”, despido de qualquer “cor” ou “sabor”” (MOREIRA;

CANDAU, 2007, p. 31). É importante ressaltar que essa prática tem muito a ver com a formação inicial e continuada que os professores recebem no contexto histórico de sua formação.

Nesta ótica, o que tem se assistido na escola é o que podemos caracterizar como uma educação multicultural “folclórica”, onde a diversidade existente no ambiente escolar é reduzida a práticas e datas pontuais sem serem compreendidas e debatidas a partir da existência dos educandos, assim, diz-se que valoriza a diversidade cultural através de receitas típicas, dia do índio, semana da consciência negra etc. Dias temáticos que as escolas de um modo geral costumam trabalhar. Seria assim, a atribuição de um caráter exótico às manifestações culturais de grupos minoritários, que Santomé (1995) criticou e caracterizou como “turístico” no currículo escolar.

Contribuindo com o debate, Cavalcanti e Bortoni-Ricardo *apud* Uchôa, Uchôa e Amaral (2009, p. 180) acrescentam que “há a dimensão cultural, que não se pode esgotar numa lista de contribuições da cultura negra e indígena, na religião, na alimentação, no léxico do Português do Brasil e nas manifestações artísticas”.

Contraopondo a esta concepção etnocêntrica e monocultural da educação, Pereira (2004, p. 12) salienta que:

numa sociedade pluralista, o professor deve dirigir a sua acção tendo como objectivo o sucesso educativo de todas as crianças, sejam quais forem as suas origens culturais ou étnicas. [...] Surge, por isso, a necessidade de o professor desenvolver competências de investigação e conhecimentos sobre a utilização das histórias das vidas e autobiografias.

Desse modo, o multiculturalismo em uma perspectiva crítica tem o papel de “transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados” (MCLAREN, 2007, p. 123). Daí, Siqueira interpretando McLaren, ressalta que:

...este multiculturalismo baseia-se no respeito ao ponto de vista, às interpretações e atitudes do Outro, constituindo-se numa fonte de possibilidades de transformação e de criação cultural. Sendo assim, evidencia-nos um entendimento dinâmico de cultura, a qual deixa de ser um conjunto de características rígidas transmitidas de geração em geração, e passa a ser uma elaboração coletiva que se reconstrói a partir de denominadores interculturais (SIQUEIRA, 2003, on-line).

Nesse sentido, a diversidade cultural dentro e fora da escola pode ser percebida com um olhar mais atento. O educador deve estar aberto para o diálogo, para a escuta e para a observação. Para que isso ocorra, ele deve tomar a sua sala de aula enquanto espaço de pesquisa no seu cotidiano. Estar sempre se perguntando: Como vou dar conta disso? É essa inquietação que vai levar à mudança. Uma mudança que tem como objetivo uma convivência mais respeitosa, baseada na aceitação das diferenças. Estar preparado e preparar os alunos para reconhecer a humanidade no outro. Que essa humanidade não seja a humanidade que eu acho melhor, mas considerar que o outro é tão humano quanto eu, independente de quem seja.

Cardoso *apud* Pereira (2004, p. 93) refere que:

A convicção e a reflexão dos professores são duas atitudes fundamentais para a mudança das práticas em sentidos multiculturais. A reflexão acerca do que se faz e vai fazendo nessa direção permite avançar para níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades educativas.

É necessário quebrar a relação de hierarquia em que a escola está acostumada a trabalhar. Trazer informações diversas que possam incrementar o conhecimento do aluno na perspectiva de construção de uma nova ideia de si mesmo, de sua família, de sua história.

Segundo a máxima “quer ser universal, fale primeira da sua aldeia”, destarte, deve-se possibilitar ao aluno reconhecer sua realidade almejando o universal, assim, o aluno lê as condições de sua realidade, a comunidade vira o começo para reconhecer aquilo que vai além dele, rompendo com a ditadura do único, da única linguagem, da única cultura.

Segundo Pereira (2004, p. 105), a educação multicultural não necessita se assumir como uma disciplina, mas, necessita, sim, da atitude do professor face ao currículo oficial e do ambiente escolar existente, assim posto, apresenta cinco pontos a serem considerados em termos práticos, na gestão multicultural do currículo:

- 1) Um professor consciente do seu papel numa sociedade multicultural; convicto, disponível e comprometido com as questões multiculturais; que conheça os traços essenciais da cultura que identifica como cada um dos seus alunos; que orienta a sua prática

pedagógica partindo do conhecimento que detém do contexto aluno/escola/comunidade;

2) Um currículo que fomente o pluralismo cultural, o anti-racismo e a igualdade de oportunidades; promova valores, como a justiça, a igualdade, a tolerância e o respeito; desenvolva competências e atitudes que reforcem o autoconceito, a auto-estima e a autoconfiança; promova a capacidade de tomar decisões perante questões relativas à raça, cultura e língua; proporcione aos alunos o conhecimento das culturas com que interagem, e onde todos se sintam reconhecidos e valorizados;

3) Conteúdos que resultem da permeação do programa oficial com o contributo dos saberes, dos valores e dos recursos que reflectam a diversidade cultural;

4) Metodologias que sejam favoráveis à compreensão da multiculturalidade e que, portanto, proporcionem a criação de ambientes de aprendizagem interactivos, cooperativos e inter-étnicos, evitando a discriminação entre pessoas ou culturas e atitudes racistas; estejam adequados aos diferentes estilos de aprendizagem; permitam a partilha de saberes, valores e experiências; mobilizem materiais didáticos desprovidos de insinuações discriminatórias ou racistas;

5) Uma avaliação que adote modalidades de avaliação que sejam, o mais possível, individualizadas, de modo a respeitar os estilos e ritmos de aprendizagem e as especificidades culturais.

Finalmente, o contexto educativo deve ser o local para a promoção do pluralismo e da igualdade de oportunidades em níveis cada vez mais elevados. Assim posto, torna-se indispensável criar dinâmicas para os alunos perceberem como a identidade deles é múltipla, ela não pode ser dividida em compartimentos, isso significa reconhecer as diferenças dentro das diferenças, dentro de cada conceito, considerar que somos formados por múltiplas categorias, múltiplas personalidades, múltiplas subjetividades. É proporcionar ao aluno se autoperceber que é formado por uma série de atributos que não se restringem a uma questão racial ou de gênero.

3. A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL PRATICADA NA ESCOLA

A partir da base teórica apresentada, fez-se uma análise dos relatos da coordenadora pedagógica e de duas professoras de uma escola pública, situada na parte periférica da cidade de Ariquemes, Rondônia, com o intuito de identificar que multiculturalismo está sendo praticado na escola.

Para início de conversa, procurou-se saber quais as diversidades identificadas no âmbito daquela escola. A coordenadora relatou que as diversidades

mais visíveis são a racial, de gênero, diversidade regional, cultural, estrangeiros, religiosa e de classe. A entrevistada enfatizou que em relação à questão de gênero há alunos homossexuais.

Quis-se saber se é perceptível práticas discriminatórias dentro da escola: A coordenadora pedagógica apresentou seu ponto de vista: “na prática, as aversões às diferenças permanecem, principalmente na relação aluno-aluno, em “menor grau” entre professor-aluno e funcionário-aluno”. E relatou várias práticas de discriminação que vem observando.

Entre os alunos: “Em uma atividade em sala a professora sugeriu que os alunos subissem nas cadeiras, há na sala um aluno obeso e os colegas apontavam e riam dizendo: “você vai quebrar a cadeira””.

Ainda em relação aos alunos obesos há também um preconceito por parte das professoras. Em geral, são considerados alunos preguiçosos pelas profissionais. A coordenadora observa que “eles demonstram ter uma autoestima baixa e na interpretação das professoras se traduz em preguiça”.

Outro preconceito observado e relatado pela coordenadora está relacionado à formação das turmas no início do ano letivo: “No início do ano letivo os professores contam o número de meninas e meninos e de alunos com necessidades especiais, para as professoras as meninas dão menos trabalho, por isso preferem meninas, os meninos e alunos especiais dão mais trabalho”. E continua a coordenadora, “observa-se ainda que as filas continuam sendo organizadas separadamente, uma fila de meninos e uma fila de meninas”.

Outro relato em relação ao preconceito referente à questão homossexual abordou o caso de um aluno que apresenta características homossexuais, surgem falas do tipo “você tem que conversar com ele para ir para a fila dos meninos”, é visível o preconceito entre os alunos, professores, oficineiros e demais funcionários.

Um último relato sobre a discriminação com os alunos se tratava também de uma questão homossexual. Segundo a coordenadora, investigou-se a vida de um dos alunos, pois o mesmo vinha apresentando sérios problemas de indisciplina na escola, identificou-se que o pai já havia falecido, a mãe era carcerária e uma pessoa da família cuidava dele, sendo esta *gay*. Então, para coagi-lo no sentido de ficar

quieto, comportado, a professora sempre dizia que iria chamar o parente, que segundo o relato, o aluno sentia muita vergonha, daí sempre se aquietar diante da ameaça.

É pertinente ressaltar que “preconceito é um conceito antecipado e sem fundamento, uma opinião formada sem reflexão” (Bueno, 1982, p. 263), mas que, pode causar sérios danos à formação das crianças e adolescentes. Neste último exemplo, acredita-se que a escola está reafirmando o preconceito ao homossexualismo e ainda mostrando ao aluno como fazer chantagem emocional para se conseguir o que se quer, ou seja, este aluno poderá futuramente utilizar-se da mesma artimanha da professora, usar determinados “segredos” de outras pessoas para chantageá-las.

Diante dos relatos acima descritos, fez-se necessário saber como tem sido orientada a questão da diversidade dentro da escola, segundo a coordenadora pedagógica:

No início do ano letivo, a SEMED disponibiliza uma apostila que retrata assuntos referentes aos afrodescendentes (Os professores tem 2 dias para o planejamento anual, vai priorizar o que acha mais importante). Além disso, é realizada pela orientação da escola palestras bimestralmente sobre preconceito, utilizando-se de vídeos para enriquecer o trabalho.

Ainda segundo a coordenadora pedagógica, no planejamento diário não tem se percebido a consideração por parte dos professores quanto às diferenças e a diversidade. No que concerne à valorização da diversidade cultural por parte da escola a coordenadora relatou que algumas culturas são retratadas em datas específicas (dia do índio, dia da mulher, semana da consciência negra) e dessas, a mais trabalhada é a étnico racial. Nessas datas são criados por parte dosicineiros projetos específicos, sendo apresentados através de teatro, dança, música e capoeira e em sala os professores desenvolvem trabalhos afins. Segundo Canen e Oliveira:

Embora o conhecimento de ritos, tradições e formas de pensar de grupos possa, sem dúvida, contribuir para uma valorização da pluralidade cultural e um eventual desafio a preconceitos, essa abordagem, por si só, tende a desconhecer mecanismos históricos, políticos e sociais pelos quais são construídos discursos que reforçam o silenciamento de identidades e a marginalização de grupos. (CANEN; OLIVEIRA, on-line).

No que diz respeito aos cursos de formação continuada ofertadas pela rede e pela escola, nenhum tratou da educação multicultural. Assim, a coordenadora justificou que: não existe uma formação para lidar com o multiculturalismo na escola, no entanto, acredita ser uma urgência não somente para os professores, mas para todos os envolvidos no processo e acrescentou: “me incluo nesta necessidade de receber formação sobre a temática”.

Diante de realidades como a pesquisada, Pereira (2004, p. 11) colabora ressaltando que há um enorme hiato entre a teoria e a prática.

Tal hiato deve-se, sobretudo, a um insuficiente sistema de formação contínua de professores, o qual não tem dado o relevo adequado a uma problemática tão importante e necessária, impedindo ou dificultando o acesso de muitos professores a informações, conhecimentos e competências no âmbito da educação multicultural [...] Nesse sentido, é ilusório pretender assegurar a igualdade de oportunidades sem o reconhecimento da diversidade cultural.

Ainda buscando encontrar resposta para a questão: Que multiculturalismo pratica a escola? Entrevistaram-se duas professoras alfabetizadoras. De início, foi perguntado se as mesmas encontram dificuldades para lidar com a diversidade em sala de aula. As duas entrevistadas afirmaram não encontrar dificuldades em lidar com as diversidades. Dessa forma, A professora “A” informou: “deixo bem claro para os meus alunos que todos são iguais e a tia ama-os do mesmo modo”. A professora “B” relatou: “Quando surge algum problema de discriminação fazemos uma roda de conversa para conscientizá-los que todos são iguais, tentando combater o “bullying””.

Questionadas sobre formação inicial e continuada a respeito da educação multicultural: Segundo a professora “A” “o tema para mim é novo, não o vi em nenhuma das formações que fiz” e a professora “B” completou dizendo que “essa parte não foi trabalhada”.

Confirmaram a informação de que no início do ano é disponibilizado material para se trabalhar com a questão étnico racial. Fala da Professora “B”: “Explica-se muito como se trabalhar a consciência negra”. E complementou a professora “A”, “daí fazemos cartazes, trazemos músicas sobre o assunto”.

Questionadas sobre a adaptação dos materiais didáticos, a professora “A” relatou como exemplo o trabalho com o livro “menina bonita de laço de fita” para trabalhar com o tema racismo. A professora “B” disse: “Utilizo das fábulas para promover a conscientização da gravidade da discriminação” e apresentou outra atividade realizada em sala, “trabalho com os tipos de família, solicitei que cada um desenhasse a sua, através do desenho pude saber qual criança era mais carente”. A carência segundo a professora vinha de alunos que não vivem em famílias tradicionais.

Em relação às histórias infantis, questionou-se se analisam os materiais nessa perspectiva multicultural. As duas afirmaram que procuram adaptar os materiais e a metodologia levando em conta a diversidade, mas sem um aprofundamento. A Professora “A” “Devido a tantas coisas que temos para fazer acabamos trabalhando o tema mais nas datas comemorativas” e, completou a professora “B” “nessas datas trabalha-se em sala com livros específicos, histórias específicas, com teatro, dança, jogral e capoeira, estes trabalhos são socializados entre as turmas”. Para Moreira e Candau (2007, p. 25),

é exatamente dessa forma que legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social.

Essa situação indica à necessidade de se incorporar a dimensão cultural na prática docente nos cursos de formação inicial e continuada, e o reconhecimento com as diferenças presentes em sala de aula. Urge a necessidade de conjugar a cultura de referência dos alunos com a cultura escolar, uma vez que “a proliferação de fronteiras nas sociedades contemporâneas nem sempre é resultado de uma atitude defensiva e hostil ao estrangeiro” (CANCLINI, 2008, p. 103).

O multiculturalismo implica “uma nova formulação filosófica e metodológica da Historiografia na pesquisa da subjetividade e da formação do ethos cultural” (SIDEKUM, Antonio, 2003, p. 74), sendo, portanto, o discurso sobre o multiculturalismo um diálogo entre as culturas que se estabelece entre sujeitos históricos que dão vida à cultura.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente artigo deixa claro o quanto ainda é preciso investir na formação dos professores na perspectiva da educação multicultural, no sentido de lhes possibilitar a superação do daltonismo cultural apresentado por Moreira e Candau (2007). O daltonismo cultural, arraigado na formação do professor, colabora no sentido da não valorização do “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas. Assim, “o conhecimento escolar tende a ficar, em decorrência desse processo, “asséptico”, “neutro”, despido de qualquer “cor” ou “sabor”” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 31).

Assumir a pluralidade cultural e aceitar a sociedade em que vivemos implica a presença de outros modos de vida, outras religiões, outras línguas. Quando, de fato, abraçamos o multiculturalismo como causa, é porque já entendemos que vivemos numa sociedade híbrida e que tornam-se inadmissíveis oposições como “popular x culto”; “moderno x tradicional”; local x global”.

Ao confrontarmos os dados do discurso teórico com a prática torna-se explícito que a escola tem construído sua prática na perspectiva de um multiculturalismo superficial, folclórico, que não tem possibilitado aos alunos refletir sobre sua própria realidade, negligenciando as questões da vida do educando.

Dessa forma, os resultados da pesquisa apontam mais distanciamentos que aproximações de uma prática pedagógica efetivamente multicultural, de um multiculturalismo crítico. Tal resultado leva a refletir sobre ações sistematizadas que precisam ser asseguradas no âmbito das escolas, a fim de proporcionar uma formação multicultural aos professores, esta que tem sido frequentemente ignorada nos encontros de formação inicial e continuada. Torna-se urgente o investimento na formação de professores criticamente comprometido para compreender e valorizar a diversidade cultural dos seus alunos e suficientemente competente para pautar sua ação pedagógica a partir deste universo cultural.

A mudança se pauta na formação de professores multiculturalmente competentes, capazes de fundamentar sua prática através de subsídios advindos das experiências e saberes dos distintos grupos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do (org.) **Multiculturalismo na Amazônia: o singular e o plural em reflexões e ações**. Curitiba: Editora CRV, 2009.

AMARAL, Nair Ferreira Gurgel do. *Linguagem politicamente correta*. **Revista Conhecimento Prático Língua Portuguesa**, nº 43. ISSN: 1984-3682. P. 28-37. Editora Escala, 2013.

ARROYO, Miguel G. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio e ARROYO, Miguel. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006, p.49-81.

BHABA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Fename, 1982.

CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas Híbridas – estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANEN Ana; OLIVEIRA Angela M. A. **Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n21/n21a05.pdf>. Acesso em 14 de março de 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** - Literatura. Folclore. Gramática. Apêndices: variantes e índices. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, 495p. v.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, Conhecimento e Cultura**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em 15 de março de 2013.

MOREIRA, A. F. B. e CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Revista Brasileira de Educação. N. 23, p. 156-168, 2003.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008.

PEREIRA, Anabela. **Educação multicultural: teorias e práticas**. Porto, Portugal: ASA, 2004.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As Culturas Negadas e Silenciadas no Currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995, pp.158- 189.

SIDEKUM, Antônio (org.). *Alteridade e Multiculturalismo*. Ijuí/RS: Editora Unijuí, 2003.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 1986.

SIQUEIRA, Holgonsi Soares Gonçalves. **Multiculturalismo: tolerância ou respeito pelo Outro?** Publicado no Jornal "A Razão" em 26.06.2003. Disponível em: <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/multicultura.html>. Acesso em 15 de março de 2013.

O CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ASPECTOS LEGAIS, SABERES E REFLEXÕES.

¹ Josué José de Carvalho Filho

² Elizane Assis Nunes

³ Tania Suely Azevedo Brasileiro

RESUMO

A abordagem preconizada neste trabalho é o currículo na formação de professores. Objetiva refletir sobre o currículo como controle na formação de professores de Educação Física. O enfoque se dá no contexto histórico e nos documentos que a normatizam desde as Diretrizes Curriculares Nacionais. Ainda trata da construção de saberes como tarefa primordial da Universidade, que, por natureza deveria ser o lugar para formar professores críticos, reflexivos, autônomos e multiculturais e por diversos momentos tem se deixado influenciar por currículos tradicionais reforçando a esportivização. Porém ao longo desse estudo foi possível identificar que para ser realizado um contra discurso é necessário que haja um diálogo entre os saberes da formação inicial e os saberes experienciais dos professores de profissão na formulação de um currículo multicultural. A abordagem metodológica é pesquisa qualitativa e bibliográfica.

Palavras chave: Formação de Professores. Educação Física. Currículo.

ABSTRACT

The approach advocated in this paper is the curriculum in teacher education. Reflects on the curriculum as a control in teacher of Physical Education. The approach takes into historical context and to standardize documents from the National Curriculum Guidelines. Still comes to the construction of knowledge as the primary task of the university, which by nature should be the place to form critical, reflective, autonomous and multicultural teachers for several moments has left influenced by traditional curricula strengthening sportivization. But throughout this study, we found that to be held against speech there needs to be a dialogue between the knowledge of initial training and experiential knowledge of teachers by profession in formulating a multicultural curriculum. The methodological approach is qualitative and literature.

Keywords: Teacher Training. Physical Education. Curriculum.

¹ Mestrando em Educação PPGE/UNIR- josuecarvalho.filho@gmail.com

² Mestra em Educação PPGE/UNIR - elizane.unir@gmail.com

³ Pós-doutorado em Psicologia (IP/USP). Doutora em Educação (Universidade Rovira in Virgili/Espanha). Docente do Mestrado em Educação, PPGE/UNIR-UFOPA - taniabrasileiro@gmail.com

Introdução

Preconizamos a temática do currículo na formação de professores de Educação Física com o objetivo de refletir sobre o controle do mesmo na formação desses profissionais. No momento que optamos focalizar o contexto histórico da formação em educação física e como ela se normatizou pretendemos desvelar os meandros já percorridos até a contemporaneidade.

Consideramos como ponto chave o questionamento que norteia esse trabalho, ou seja, qual é o controle que o currículo exerce na formação dos saberes durante a licenciatura em Educação Física? Utilizamos a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa sob a luz dos teóricos da área de currículo e formação de professores: (BRASILEIRO 2002); (BRASILEIRO et al, 2011), (FRANÇA *apud* AMARAL, BRASILEIRO, 2008); (SILVA, 2002, 2011; (VELANGA *apud* AMARAL, BRASILEIRO, 2008) e (ZABALZA, 2004), e na área de Educação Física os autores: (BETTI e BETTI, 1996) e (SOUZA NETO, 2004).

Nas considerações finais refletimos sobre o currículo na formação do licenciado em Educação Física como um dispositivo de controle, que pode vir a ser desconstruído por meio de um contra discurso, ou seja, contrastar o currículo marcado pela esportivização desenvolvimentista por um currículo multicultural, a partir de uma dialogicidade entre Universidade e Escola. A primeira enquanto construtora dos saberes disciplinares e curriculares e a segunda enquanto construtora dos saberes experienciais.

1. Um diálogo entre currículo e os saberes da/na formação de professores.

O diálogo entre o currículo e os saberes de formação se constrói a partir de uma reflexão sobre a existência de teorias que supostamente definem o que é currículo. Segundo (SILVA, 2011, p.14). “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é” Nesse sentido, reconhecemos que historicamente os avanços das teorias curriculares mudaram significativamente as suas devidas categorias de base curricular. Segundo (SILVA, 2011, p.14). As teorias tradicionais têm como principais categorias de base conceitos meramente pedagógicos como “o ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos”. Já em uma nova perspectiva de entender a educação

surgem as teorias críticas baseadas na “ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência” (SILVA, 2011, p.14). Embora sendo possível perceber uma diferença do campo epistemológico, do simplesmente pedagógico para a questão da ideologia e poder, que se dá nessa transição da teoria curricular tradicional para a crítica, é precisamente a teoria pós-crítica que nos permitem deslocar para os novos conceitos com as seguintes categorias de base curricular: “Identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo” (SILVA, 2011, p.17), deslocando o conceito ideologia para o conceito de discurso, nos permitindo conceber uma nova concepção de currículo.

Assim poderemos identificar nessas teorias sobre currículo, tomando por base suas principais categorias, a diferença dos conceitos e o peso do contexto histórico de cada uma, assim como a sua implicação na prática pedagógica. Por conseguinte é a partir de cada uma dessas categorias citadas acima que podemos distinguir a teoria de currículo que queremos enfatizar na educação superior, visto que,

A perspectiva pós-moderna questiona tudo o que foi considerado inquestionável na modernidade: as grandes narrativas (que seriam ideologicamente forjadas) e denuncia a falsa liberdade do sujeito moderno: o sujeito na análise pós-moderna, não é inteiro, é fragmentado, não pensa, é pensado, não é o centro da sociedade, ele é produzido por ela. (VELANGA apud AMARAL e BRASILEIRO, 2008, p. 219).

Nesse sentido, corroboramos com a autora e defendemos que o currículo para a formação de professores deve sugerir um vínculo com a teoria pós-crítica. Fundamentamo-nos em (SILVA, 2011, p.149) quando afirma que:

As teorias pós-críticas ampliam e, ao mesmo tempo, modificam aquilo que as teorias críticas nos ensinaram. As teorias pós-críticas continuam a enfatizar que o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder nas quais está envolvido. As teorias pós-críticas desconfiam de qualquer postulação que tenha como pressuposto uma situação finalmente livre do poder.(SILVA, 2011, p. 149)

Tal pensamento nos faz considerar que o currículo está relacionado efetivamente ao poder, ou seja, ao controle. Dessa forma é importante que o acadêmico construa os seus saberes sempre fazendo indagações sobre os conteúdos estudados e refletindo sobre a própria prática, amparada nesses conteúdos. No plano dos saberes os sistematizamos como:

I - Os saberes das disciplinas que correspondem às diversas áreas do conhecimento e integram a formação inicial;

II - Os saberes Curriculares que se referem aos conteúdos programáticos e;

III - Os saberes da experiência ou saberes da prática, referem-se aos saberes especificamente desenvolvidos no exercício da docência e na prática profissional. (FRANÇA apud AMARAL e BRASILEIRO 2008, p.13).

Mais que nunca a qualidade da formação de professores precisa ser pensada com seriedade a fim de constatar se os saberes construídos durante sua formação têm contribuído para acompanhar as mudanças que vem ocorrendo historicamente, visto que “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também, ao mesmo tempo, *os saberes dele*” (TARDIF, 2012, p. 16).

Denuncia (BRASILEIRO et al, 2011) “No entanto, sabemos que o Currículo, tanto das escolas quanto dos cursos de formação docente, tem se caracterizado pelo etnocentrismo e não pelo multiculturalismo. Ou seja, não tem acompanhado as mudanças que a sociedade exige.” Fato que nos leva a refletir de que maneira os saberes profissionais estão sendo influenciados ou legitimados pelas teorias do currículo para a manutenção dessa realidade até os dias atuais.

Neste sentido, (TARDIF, 2012, p. 40), considera que:

“As Universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos [...]. A relação que os professores mantêm com os saberes é a de “transmissores”, de “portadores” ou de “objetos” de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes”

Essa condição parece ter causado um distanciamento entre os saberes requeridos no seio da academia e sua aplicabilidade na práxis pedagógica. Entretanto, parecem-nos ser a condição básica para a criação de uma nova

perspectivas de diálogo entre os saberes e o currículo seria no sentido de aprender a valorizar a parceria entre universidade e os saberes experienciais.

Segundo (TARDIF, 2012, p. 55):

Este empreendimento, enquanto estratégia de profissionalização do corpo docente, exige a instituição de uma verdadeira parceria entre professores, corpos universitários de formadores e responsáveis pelo sistema educacional. Os saberes experienciais passarão a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. Será preciso um aoutro reforma do ensino para finalmente vermos os responsáveis pelas faculdades de educação e os formadores universitários dirigirem-se à escola dos professores de profissão para aprenderem como ensinar e o que é o ensino.

Tal como já havíamos enunciado a relação entre currículo, saberes e universidade no que diz respeito à formação de professores provém da integração entre a Educação Superior e a Educação Básica.

2. Contexto histórico e aspectos legais na construção do currículo e saberes da Educação Física.

O marco inicial dos cursos de formação de professores se deu por volta do ano de 1939 e, somente em 1960 alcançou seu direcionamento, tomando caminhos nas lutas políticas da sociedade brasileira em prol da valorização profissional do docente, lideradas principalmente pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais de Educação – ANFOPE, (SOUZA NETO, 2004, p.123).

Assim, a formação de professores de Educação Física segundo (SOUZA NETO, 2004) surgiu em 1939, juntamente com currículos de formação oficial de professores, sendo estes reestruturados, posteriormente em 1945, 1969, 1987 e 2004.

A visão pedagógica, naquele momento era formar o professor de Educação Física escolar, o que só vai ser formalmente incluída a partir da resolução CFE nº. 09 de 1969, que implementou um novo currículo para formação de professores substituindo o curso de Didática de 1939, por um conjunto de disciplinas denominadas de matérias pedagógicas, ofertando um curso com a duração de 03 (três) anos para a graduação com uma carga horária mínima de 1800 horas-aula.

Segundo (NUNES, 2008) a década de 70 foi marcada pelo binômio: Educação Física e desporto estudantil, que teve como reflexo preparar atletas nas aulas de educação física escolar, tornando o treinamento esportivo como eixo de um currículo desejado pelo Estado na forma de política pública, dando origem ao formato que atualmente chamamos de Jogos Escolares da Juventude.

Na década de 80, iniciou-se uma discussão sobre a atuação profissional de Educação Física no Brasil, sugerindo modificações no currículo do curso de graduação, de acordo com perfil e atuação pré-estabelecidos. Neste período, em decorrência das discussões acadêmicas e profissionais supracitada acerca do currículo do curso de Educação Física, foi publicada a Resolução CFE nº 03 de 1987 (BRASIL, 1987), indicando que o mesmo fosse flexível, além de propor duas formações distintas: o Bacharelado e a Licenciatura.

A formatação desta nova proposta nos anos 80 permitiu uma configuração geral do curso de Educação Física, tendo seus conteúdos sistematizados por blocos de conhecimento, que segundo (BETTI e BETTI, 1996, p. 10) deve ser compreendido como: “Conhecimento do Ser Humano, Conhecimento da Sociedade, Conhecimento Filosófico e Conhecimento Técnico”, o que caracteriza a transição de um modelo de formação tradicional-esportivo, focado na prática esportiva, para um modelo técnico-científico, baseado na fundamentação didático-pedagógica.

No final da década de 90, com a promulgação da nova LDB (Lei nº. 9.394/96) no artigo 26, § 3º “A educação física, integrada a proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”, o que a toda evidência merece destaque por ser uma área de atuação docente, já regulamentada.

Ainda nessa década, em 1º de setembro de 1998, foi regulamentada a profissão de Educação Física através da Lei 9.696/98 que instituiu o sistema CREF/CONFEF – Conselhos Regionais de Educação Física e Conselho Federal de Educação Física e, conseqüentemente definiu um novo rumo para área com relação a atuação do profissional de Educação Física no Brasil, ou seja, houve a necessidade de delimitar e caracterizar os mais diversos campos de intervenção desse profissional (MARTINS et al, 2005, ano v, n. 15, p.22).

Neste sentido, (MARTINS et al 2008, p.22), enfatiza a importância da qualidade na formação inicial do profissional de Educação Física, vejamos:

a preocupação com a formação acadêmica dos profissionais de Educação Física é uma questão de permanente do CONFEF, haja vista que só se pode pensar em atuação profissional competente estando a mesma vinculada a uma sólida e qualificada formação superior.

Esse momento histórico para área de Educação Física, a partir do ano 2000 iniciou um novo processo de discussão em relação ao currículo, propondo uma reorientação para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, com curso de licenciatura, de graduação plena. O Parecer CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001) iniciou essa mudança, colocando a “competência” como orientação do curso de formação de professores. Nesta perspectiva, este Parecer aponta um rol de competências a serem contempladas na formação inicial, demonstrando uma nítida preocupação com a formação deste profissional.

No começo deste século as Diretrizes Curriculares Nacionais normatizaram os cursos de formação de professores da Educação Básica, bem como do graduado de licenciatura em Educação Física, atribuindo-lhe uma nova configuração (BRASIL, 2002, 2004). Estas Diretrizes Curriculares tiveram como objetivo conquistar a autonomia no campo do saber docente, no campo da formação profissional “surge desse redimensionamento uma nova categoria de estudo na sociologia das profissões, no campo do currículo, na esfera das políticas públicas no que se refere ao enfoque do profissionalismo”. (SOUZA NETO, 2004, p.125)

A Educação Física incorpora estas novas medidas, por se tratar de um componente curricular pertencente à Educação Básica, presente no Parecer CNE/CES 58/2004 (BRASIL, 2004a) e na Resolução CNE/CES 07/2004 (BRASIL, 2004b). Observa-se que após a resolução supracitada a Educação Física como uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional passou de fato a aderir como objeto de estudo o movimento humano nas dimensões: cognitivas, motoras, afetivo-social e cultural.

Essas legislações somam-se às Diretrizes de formação de professores para balizar a preparação no que tange às suas habilidades e competências. Essas competências na Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002) são norteadas através de avaliações como parte do processo de formação, identificando lacunas e/ou

alterando o percurso de formação desses profissionais. Nesse sentido colacionamos os artigos 3º, incisos I e II, e 4º, incisos I e II da CNE/CP 1/2002 como exemplos:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - **a competência como concepção nuclear na orientação do curso;**

II - **a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor;**

4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - **considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;**

II - adotar essas **competências como norteadoras**, tanto da proposta pedagógica, **em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.** (BRASIL, 2002) [*grifos nossos*].

Dessa forma, ficaram estabelecidas orientações para a formação, as competências, os conteúdos e a avaliação para o referido curso. Quanto as Diretrizes Curriculares Nacionais para graduação de licenciatura em Educação Física, previstas na Resolução 07/2004 (BRASIL, 2004b), as instituições de Educação Superior, propõem currículos inspirados na autonomia institucional; articulando ensino, pesquisa e extensão; e conceba a graduação como formação inicial promovendo a formação continuada; pautada na ética pessoal e profissional; estimulando a ação crítica, investigativa e reconstrutiva do conhecimento, assim como empreenda a construção de gestão coletiva do projeto político pedagógico, desenvolva a abordagem interdisciplinar do conhecimento; reconhecendo a indissociabilidade teoria-prática; sugerindo um elo entre conhecimentos sólidos e atualizados de formação ampliada com a específica, desde uma perspectiva crítica e contextualizada da realidade local e global.

“Os processos de globalização afetam a educação porque incidem sobre os sujeitos, os conteúdos do *currículo e as formas de aprender*” (SACRISTAN apud MOREIRA e GARCIA, 2012, p. 71).

Na medida em que a globalização influencia na forma de aprender, as Diretrizes Curriculares Nacionais trouxeram como principal objetivo levar ao acadêmico de Educação Física a aprender a aprender, que engloba aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a conhecer, propiciando a formação plena de profissionais com autonomia e discernimento para assegurar com

integralidade conhecimentos acerca dos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, priorizando qualidade para humanização do atendimento prestados aos cidadãos em geral, às famílias e à comunidade escolar.

Neste sentido, (BRASILEIRO, 2002, p. 3) aborda em sua tese de doutorado que os currículos identificam a orientação cultural do sistema educacional de um país, levando em consideração a diversidade e a globalização:

El currículum escolar muestra la orientación cultural del sistema educativo del país. En estos términos, es indispensable que toda la reflexión sobre esta sociedad emergente contemple tanto la diversidad como la globalidad existente en las prácticas escolares, reconociendo que ambas se constituyen simultánea y recíprocamente.

Assim ganha força o papel do currículo e de sua base teórica e epistemológica para as ações de formação do professor na construção dos saberes, sejam elas inicial ou continuada desde uma perspectiva de formação para toda a vida.

Segundo (ZABALZA, 2004, p.37), “a formação de professores devem ser norteada com responsabilidade, e respeito à cultura e realidade social para que não seja uma formação desprovida e desarticulada do real significado da formação inicial no interior da universidade”. E, quanto ao currículo (SILVA, 2000, p. 13) afirma que “é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes e, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”.

Neste sentido, defendemos que, sendo a Educação Física um componente curricular da Educação Básica, a sua formação inicial deve propiciar ao futuro profissional da área conhecimentos teóricos e práticos, bem como princípios éticos e morais, que atendam a demanda da sociedade atual, a luz da teoria do currículo pós- crítico.

Considerações Finais

Ao finalizarmos este trabalho foi possível compreender o currículo como ferramenta de controle das ações pedagógicas universitárias, impactando diretamente na construção dos saberes da formação inicial dos professores.

Reconhecemos que historicamente as teorias de currículos avançaram para uma mudança significativa, substituindo uma visão etnocêntrica por uma visão multicultural.

Percebemos que o currículo precisa ser repensado para superar esse primeiro tipo de formação, pois tende para um distanciamento entre os saberes requeridos no seio da academia e sua aplicabilidade na práxis pedagógica.

Ao analisarmos o contexto histórico e legal pelo qual a Educação Física se desenhou como componente curricular obrigatório da Educação Básica é possível identificar que currículo na formação desse profissional têm incorporado diversas novas medidas atendendo a demanda do processo histórico pelo qual a educação tem sido norteadas até os dias atuais, se materializando em uma ferramenta de controle político, econômico e social marcada pela fragmentação da sociedade moderna positivista impactando diretamente na relação da tríade; universidade, escola e saberes.

Contudo identificamos como condição básica para criação de uma nova perspectiva de diálogo entre os saberes e o currículo na formação do professor de Educação Física é a relação entre Universidade e saberes experienciais dos professores de profissão, na formulação de um currículo multicultural se sobrepondo ao currículo outrora marcado pela esportivização.

Referências

BRASIL: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394**. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394>. Acesso em: ago. 2013.

BRASIL: **Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, CNE/CP 009/2001. CNE/CP n. 1. 2002.

BRASIL: **Diretrizes Curriculares Nacionais para Graduação em Educação Física** em nível superior de graduação plena Brasília, DF: CNE/CES 58. 2004a. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>, Acesso em ago.2013.

BRASIL: **Resolução CNE/CES Nº 7 de 31 de março de 2004b**, Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. Disponível em: <http://www.confef.org.br> . Acesso em set. 2013.

BRASIL: **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura**. Brasília: MEC/VER, 2010. 99p.

BRASIL: **Resolução CFE Nº 3 de 16 de julho de 1987**, Disponível em: <http://www.confef.org.br> . Acesso em set. 2013

BRASIL: Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 009/2001**, Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>, Acesso em ago.2013.

BRASILEIRO, Tânia S. A. **La Formacion Superior de Magistério**: Una experiencia piloto en la Amazonia brasiliana. Tese de doutorado. Universidade Rovira i Vigil, Espanha. 2002, 914p. Disponível em: <http://www.hdl.handle.net/10803-8896>. Acesso em fev. 2012.

_____, **Formação de Professores para Atuar com/na Diversidade: Um Desafio da/na contemporaneidade**. Revista Cocar Belém, vol. 5, n. 10, - jul-dez 2011.

BETTI, Irene C. Rangel, BETTI, Mauro. **Novas Perspectivas na Formação de Professores de Educação Física**. Motriz, vol. 2, n. 1. junho 1996. 10-5p. Disponível: <http://www.rc.unesp.br>. Acesso jan. 2012

FRANÇA, Rosângela de Fatima C. **A Prática Pedagógica na Formação Inicial de Professores: Para além do instituído, a mobilização de saberes** in AMARAL e BRASILEIRO (Orgs.). Formação Docente e estratégias de integração Universidade/Escola nos cursos de licenciatura. Vol. 1, São Carlos: Pedro & João Editores / Porto Velho: EDUFRO, 2008.

MARTINS, et al. **Formação Superior em Educação Física**. Revista CONFEEF. ano V. n.15, março 2005.

NUNES, Mario Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. **Os Currículos da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos**. Currículos sem Fronteiras, v.8, n.2, pp 55-77/Dez/2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas**. in GARCIA, Regina Leite, MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (orgs.). Currículo na Contemporaneidade Incertezas e desafios. 4ª ed. SP: Cortez, 2012

SILVA, Tomaz Tadeu. **Teorias do Currículo**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas v. 2).

_____, **Documentos de Identidades: Uma introdução a teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

SOUZA NETO, Samuel et al. **A formação do profissional de Educação Física no Brasil**: Uma história ...] . Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004. Disponível: ISSN (Impresso) 0101-3289; ISSN (Eletrônico) 2179-3255. Acesso jan. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

VELANGA, Carmem Tereza. **Currículo como base para a compreensão do processo educacional: Pontos de reflexão sugeridos na formação do educador.** in AMARAL e BRASILEIRO (Orgs). Formação Docente e estratégias de integração Universidade/Escola nos cursos de licenciatura. Volume 1. São Carlos: Pedro & João Editores / Porto Velho:EDUFRO, 2008.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALESTRA EDUCATIVA SOBRE ORIENTAÇÃO DE ANIMAIS PEÇONHENTOS EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO-RO

¹ Aline de Oliveira Conceição

¹Raíres Ferreira Rodrigues

²Renato Abreu Lima

RESUMO: Animais peçonhentos são os que apresentam veneno, que é inoculado através de um aparato venenífero, que é conhecido como peçonha. Todos os filis apresentam espécies portadoras de toxinas, que podem ser utilizadas para a defesa ou para a alimentação, na subjugação de suas presas. Uma análise de dados do Ministério da Saúde revela que, nos últimos seis anos, o número de acidentes com animais peçonhentos cresceu 32,7%, em todo o Brasil. O presente trabalho teve como objetivo aplicar palestras sobre animais peçonhentos em uma escola privada no município de Porto Velho-RO, a fim de conscientizar e prevenir acidentes dessa natureza. A educação para prevenção de acidentes, condicionada com o cotidiano do ser humano, pode ser uma estratégia viável na promoção da sustentabilidade ambiental. As palestras de modo geral, aguçou a curiosidade dos alunos sobre o tema, auxiliando na compreensão por parte dos estudantes sobre tais animais.

Palavras-chave: Acidentes, peçonhentos, palestras.

Introdução

No Brasil, a Educação Ambiental, presente nas Propostas Curriculares do Ensino Fundamental, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC 1997), sugere a discussão de questões éticas, ecológicas, políticas, econômicas, sociais, legislativas e culturais (Barreto 1999) de forma transversal e abrangente. A educação ambiental implantada desde os ensino básico refletirá em cidadãos conscientes e com pensamento sustentável. O presente projeto atinge esse objetivo, de educação ambiental proposta pelos PCNs para o ensino médio.

A definição oficial de educação ambiental, do Ministério do Meio Ambiente: “Educação ambiental é um processo permanente, no qual os indivíduos e a

¹ Acadêmica do curso de Ciências Biológicas – Faculdade São Lucas (*E-mail: raires.bio@gmail.com);

²Universidade Federal do Amazonas

comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornam aptos a agir individual e coletivamente e resolver problemas ambientais presentes e futuros”.

A combinação de ações educativas voltadas às atividades de prevenção de acidentes com animais peçonhentos e potencialização da função da educação para as mudanças culturais e sociais, que se insere a Educação Ambiental em um contexto para se obter uma melhor qualidade de vida.

A importância de se trabalhar o tema acidentes com animais peçonhentos nas escolas é abordar a discriminação dos animais peçonhentos e venenosos, mostrar a importância deles para o meio ambiente e orientar os alunos em casos de acidentes, principalmente devido a região amazônica ter uma rica biodiversidade (SAYRE et al, 2008).

Os acidentes por animais peçonhentos no país continuam a constituir um sério problema de saúde pública, tanto pelo número de casos registrados, em média temos ao ano 20.000 casos de acidentes com serpentes, 5.000 com aranhas e 8.000 por escorpiões, quanto pela gravidade apresentada, podendo conduzir à morte ou a sequelas capazes de gerar incapacidade temporária ou definitiva para o trabalho e para as atividades habituais de lazer (BOCHNER, 2003)

Animais peçonhentos são aqueles que possuem glândulas de veneno que se comunicam com dentes ocos, ferrões ou agulhões por onde o veneno passa e, portanto, injetam o veneno ativamente (PARDAL et al., 2000). Entre os animais peçonhentos destacam-se: as serpentes Jararaca (*Bothrops jararaca*), Cruzeiroira (*Bothrops alternatus*), Coral Verdadeira (*Micrurus frontalis*) e Cascavel (*Crotalus durissus*), surucucu, surucutinga (*Lachesis*); aranha armadeira (*Phoneutria*), Aranha Marrom (*Loxosceles*), Aranha de Jardim (*Lycosa*) e Caranguejeira (*Mygalomorphae*); escorpiões: Preto (*Bothriurus*) e Amarelo (*tityus*); e algumas espécies de lagartas como a Taturana (*Lonomia*,) e abelhas. Tais acidentes constituem um sério problema de saúde pública no Brasil, tanto pelo número de casos registrados, quanto pela gravidade apresentada, podendo conduzir à morte ou a sequelas capazes de gerar incapacidade temporária ou definitiva para o trabalho e para as atividades habituais de lazer (BOCHNER et al, 2002).

Levantamento realizado pela Unidade Técnica de Vigilância de Zoonoses do Ministério da Saúde indica que houve um crescimento de 157% no número de notificações, nos últimos 10 anos. Apenas em 2011, ocorreram mais de 139 mil acidentes, com 293 óbitos. Especialistas distinguem inúmeras causas para esse aumento, entre eles o desequilíbrio ecológico, as chuvas que desalojam os animais entocados, e ainda coincide com o período reprodutivo de alguns desses animais (ASCOM/MS, 2013).

O crescimento populacional desenfreado, ocupação de áreas periféricas das cidades e o acúmulo de resíduos são os principais fatores que levam aos acidentes, pois alguns animais peçonhentos como aranhas e serpentes, que se alimentam respectivamente de baratas e roedores, presas que vivem em meio ao lixo.

É de fundamental importância tais orientações quanto a esta problemática, visto que há uma exposição do público em geral a ambientes amplamente povoados por animais, incluindo espécies peçonhentas. É notável a falta de informação e conhecimento sobre os animais em questão. Fato esse, observado na instituição onde foi aplicado o projeto. Os alunos de forma geral não conheciam a problemática que é típica da região amazônica devido a enorme biodiversidade da fauna e flora.

O conceito de saúde vai além da ausência de doença, as discussões em torno da questão de como educar indivíduos e grupos para que estes atinjam um nível desejável de saúde têm gerado propostas de mudanças nas formas mais tradicionais de se educar para a saúde (SOUZA et al., 2005). Com isso, o presente trabalho teve como objetivo aplicar palestras sobre animais peçonhentos em uma escola privada no município de Porto Velho-RO, afim de conscientizar e prevenir acidentes dessa natureza.

Metodologia

A palestra foi realizada no Instituto Laura Vicuña no município de Porto Velho Rondônia em uma turma da 2ª série do ensino médio, com duração de 50 minutos. O público-alvo foram estudantes com idade de 14 a 16 anos. O objetivo do mesmo era de orientar os alunos com exposições de animais *in vitro*, banners ilustrando imagens sobre os acidentes e formas de prevenção, folders educativos e slides.

Primeiramente, realizou-se um levantamento dos animais peçonhentos mais comuns da região, em seguida traçaram-se as temáticas a serem abordadas: acidente ofídico, araneídico, escorpiônico entre outros. Com objetivo de instruir os discentes sobre os temas, foi exposto as seguintes informações: formas de identificação das espécies, hábitos e habitat dos animais, gravidade dos acidentes, manifestações clínicas locais dos mesmos e formas de tratamento, além de explicar de forma enfática o que se deve e o que não se deve fazer diante de uma situação crítica. Como forma de enriquecer a atividade, solicitou-se o apoio do laboratório de zoologia da Faculdade São Lucas, que cedeu alguns animais *in vitro* para exposição e para que os estudantes pudessem conhecer cada animal e suas particularidades.

Os animais utilizados *in vitro* foram serpentes dos gêneros *Bothrops* (jararaca), *Micrurus* (coral-verdadeira) e *Lachesis* (surucucu), aranhas do gênero *Loxosceles* (aranha marrom), *Latrodectus* (viúva loira), *Avicularia* (caranguejeira), *Tityus* (escorpião), *Scolopendra* (lacrãia), *Lonomia* (taturana) e o gênero *Apis* (abelhas) cedidos pelo laboratório de zoologia da Faculdade São Lucas. Estes exemplares de animais peçonhentos foram expostos para os alunos visualizá-los, conferir as estruturas morfológicas e esclarecer diferenças entre as espécies.

Além dos animais *in vitro*, foram distribuídos durante as palestras folders de acordo com a metodologia descrita por Barraviera (1999), que informaram o que fazer e o que não fazer em caso de acidente com serpente peçonhenta e os banners que complementaram as informações dadas no slides conforme a figura 1.

Após a aplicação da palestra, os alunos puderam tirar possíveis dúvidas sobre o tema trabalhando a fim de repassarem as informações adquiridas em sala, em uma feira de conhecimento realizado na própria escola posteriormente a aplicação da aula.

Resultados

De forma geral, a palestra despertou a consciência ecológica de cada aluno como cidadão, desmentindo certos mitos e lendas a respeito dos animais, evitando encontros desastrosos com os animais peçonhentos e conheceram a maneira correta de proceder no caso de um acidente (Figura 1).

Devido ao alto índice de acidentes com animais peçonhentos no país (ASCOM/MG, 2013), foi de extrema importância à abordagem de como agir e evitar acidentes com animais peçonhentos. Em virtude dos fatos, observou-se a necessidade de discutir sobre acidentes por estes animais com os alunos da escola, uma vez que estes não conheciam com exatidão sobre o tema e correm o risco de serem vítimas desse tipo de acidente.

Apesar do pouco conhecimento quanto à identificação dos animais peçonhentos, acredita-se que os discentes aprenderam o mínimo para diferenciar animais peçonhentos, venenosos e não venenosos. Conheceram através de fotos os hábitos e habitats dos animais peçonhentos mais comuns, para assim evitar encontros desagradáveis e com possíveis acidentes. Ainda através das imagens visualizaram a gravidade dos acidentes, isso causou espanto pela grande maioria devido às imagens fortes, como necrose e amputação de membros de seres humanos.

Observaram ainda o quadro clínico dos acidentes e a ação das toxinas da peçonha em seu aspecto sistêmico no ser humano, a prevenção dos acidentes, primeiramente como evitar os acidentes ofídicos, araneídico, escorpiônico entre outros. Em seguida, foi avaliado como ocorre realização dos primeiros socorros, o que fazer e o que não fazer nestas situações (Figura 2).

A aceitação da palestra foi bem satisfatória, pois a maioria dos alunos participaram, tirando dúvidas e fazendo observações pertinentes. Através desse diálogo foi possível também compartilhar o que não deve ser feito em relação aos acidentes, como: sugar o veneno inoculado com a boca, ingerir álcool e outras substâncias, fazer torniquetes, passar saliva ou até mesmo furar o local da picada. A avaliação final foi positiva tanto por parte dos alunos, quanto por parte das acadêmicas (Figura 3).

Com a utilização dos banners e folders as informações dadas na palestra foram reforçadas aos alunos, principalmente em casos de acidentes ofídicos que lideram o ranking quantidade de casos, perdendo somente para escorpiões (BOCHNER, 2003). Nos banners foram mostrados imagens de acidentes botrópico, crotálico e elapídico, informações sobre serpentes como nome científico e ação da peçonha no ser humano e por fim, artrópodes peçonhentos.

Os folders educativos informaram de modo ilustrativo o que fazer (ficar calmo, lavar o local da picada, retirar anéis, pulseira, manter a pessoa hidratada, procurar o médico) e o que não fazer (não chupar, não perfurar, não fazer torniquete, evitar bebidas alcoólicas) em caso de acidente com serpente peçonhenta. (BERNARDE, 2009)

Contudo, os alunos foram informados quanto aos acidentes com animais peçonhentos, diferenciando animais venenosos e peçonhentos, aprenderam como se prevenir e como agir em situações como esta, e multiplicando essas informações na feira de ciências e no cotidiano.



Figura 1. Exposição dos banners



Figura 2. Explicação do conteúdo



Figura 3. Exposição dos animais *in vitro*

Discussão

Mais do que apenas difusão de conhecimento, a educação ambiental busca a reflexão e a troca de saberes entre os indivíduos envolvidos, acerca da questão ambiental, porém não somente dos aspectos físicos, químicos e biológicos que a envolve, mas também buscando relacionar com os aspectos sociais, políticos e econômicos, procurando, assim, promover um cidadão crítico e ativo, mobilizado, no processo de mudança e transformação, na busca de um desenvolvimento e uma sociedade mais sustentável (CASTRO, 2005).

Sabe-se que no Brasil o índice de acidentes por animais peçonhentos vem aumentando (PORTAL DA SAÚDE, 2013), devido a isso achou-se necessário divulgar através de palestras, como prevenir e proceder em casos de acidentes com animais peçonhentos através da educação ambiental. A educação para prevenção de acidentes, condicionada com o cotidiano do ser humano, pode ser uma estratégia viável na promoção da sustentabilidade ambiental e melhor convivência entre homens e animais (QUIRINO, 2009).

Ressalta-se a importância deste trabalho para o conhecimento dos discentes do ensino médio, assim como no ensino fundamental, onde o tema despertou a curiosidade dos alunos (MOREIRA et al, 2012). A aula ilustrativa em data-show, banners e animais *in vitro* foram fundamentais para estimular o interesse dos alunos pela temática (RICHTER, 2008).

Constatou-se que a falta de informação sobre alguns conceitos como a classificação dos animais por serem peçonhentos ou não acabou prevalecendo na concepção dos alunos (MOURA, 2010). Em virtude disso, o melhor método utilizado para evitar acidentes com ofídios de acordo com estudos é o repasse de informações como medidas de prevenção através da distribuição de cartazes, folders e palestras (BARRAVIERA, 1999).

Tais situações podem ser explicadas de acordo com Sandrin (2005) em que livros de didáticos nem sempre explicam de forma correta a identificação de serpentes peçonhentas, não desmistificando um conceito errôneo.

Conclusão

No Brasil, os acidentes por animais peçonhentos constituem um problema de saúde desde os mais antigos tempos. Educar indivíduos e grupos para que estes atinjam um nível desejável de saúde têm gerado propostas de mudanças nas formas mais tradicionais de se educar para a saúde. As palestras de modo geral, aguçou a curiosidade dos alunos sobre o tema, auxiliando na compreensão por parte dos estudantes sobre tais animais, como diferenciar peçonhentos, venenosos e não venenosos, prevenção, quadro clínico, habitat e importância ecológica destes animais. Essas informações são importantes, pois os animais peçonhentos despertam a curiosidades dos alunos (Figura 3), muitos deles coloridos e chamativos, e na maioria das vezes agressivos, perigosos e com várias lendas e mitos os envolvendo. Tais ações se fazem necessárias, levando-se em conta a importância que estes animais têm no ecossistema, sendo a educação ambiental a chave para esse fim. A relevância do trabalho para os alunos foi também a obtenção de conhecimento para aplicação na feira de conhecimento da escola.

Agradecimentos

Aos alunos e ao corpo docente da escola pesquisada.

Referências

ASCOM/MS. **Acidentes com animais peçonhentos crescem 157%**. Disponível em: <<https://seguro10.petrobras.com.br/portal/ams/beneficiario/acidentes-com-Animais-peconhentos-crescem-157.htm>>. Acesso em: 10 de outubro 2013.

BARRAVIERA, B. 1999. **Acidentes por serpentes dos gêneros *Crotalus* e *Micrurus***. P. 281 – 295 In: Barraviera, B. (Coord.). Venenos – Aspectos clínicos e terapêuticos dos acidentes por animais peçonhentos. EPUB, Rio de Janeiro.

BARRETO, E. S. 1999. **Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados.

BERNARDE P. S. **Acidentes Ofídicos. UFAC. Disponível em:** <<http://www.herpetofauna.com.br/OfidismoBernarde.pdf>>. Acesso em : 25 de nov. de 2013.

BOCHNER, R. & STRUCHINER, C. J., 2002. **Acidentes por animais peçonhentos e sistemas nacionais de informação**. Cadernos de Saúde Pública, 18:735-746.

BOCHNER, R. **Acidentes por animais peçonhentos: aspectos históricos, epidemiológicos, ambientais e sócio-econômicos**. 2003. 153 f. Tese (Doutorado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca, Rio de Janeiro. 2005.

CASTRO, M.L.; CANHEDO J.R. **Educação Ambiental como Instrumento de Participação**. In. PELICIONI, Maria Cecília Focesi; PHILIPPI JR, Arlindo. *Educação Ambiental e Sustentabilidade*. São Paulo: Manole. p.401- 411. 2005.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Formal. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Vol. 9, Meio Ambiente e Saúde, Brasília. 1997.

MOREIRA, K. B., CARDOSO D. T., OTONI R. W. R SILVA H. M., **Conscientização sobre animais peçonhentos em escola Estadual de Ensino Fundamental, em Divinópolis Minas Gerais, Brasil**. P.4. Instituto Federal Sul de Minas Gerais. 2012.

MOURA, M. R.; COSTA, H. C.; SÃO-PEDRO, V. A.; Fernandes, V. D. e Feio, R. N. **O relacionamento entre pessoas e serpentes no leste de Minas Gerais, sudeste do Brasil**. Biota Neotropica. Out-Dez 2010 v.10 n.4 Disponível em <<http://www.biotaneotropica.org.br/v10n4/pt/abstract?article+bn02410042010> ISSN 1676-0603.> Acesso 25 de Nov. de 2013.

PARDAL, P.P.O.; YUKI, R.N. **Acidentes por animais peçonhentos: manual de rotinas**. Belém: ed. Universitária, 2000, 40p.

PORTAL DA SAÚDE. **Acidentes por Animais Peçonhentos**. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/area.cfm?id_area=1536>. Acesso dia 25 de Nov. de 2013.

QUIRINO, A. M.S ; SILVA, G. L.; SANTOS, E. M. **Educação Ambiental como medidas preventivas e cuidados com acidentes ofídicos na Unidade Acadêmica de Serra Talhada - UFRPE**. Disponível em: <<http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/R0710-1.pdf>> acesso dia 13 de Nov. de 2012.

RICHTER, S. **Criança e pintura ação e paixão do conhecer**. 3. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SANDRIN, M. D. F. N.; PUORTO, G.; NARDI, R. Serpentes e acidentes ofídicos: um estudo sobre erros conceituais em livros didáticos. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.10 n.3, p. 281-298, 2005.

SAYRE, R., BOW, J., JOSSE C., SOTOMAYOR, L. TOUVAL, J. **Terrestrial ecosystems of Sotuh America**. Chapter 9. Available at <<http://www.aag.org/galleries/nalcs/CH9.pdf>> Acesso em 25 de nov. de 2013.

SOUZA, A.C. et al. **A educação em saúde com grupos na comunidade uma estratégia facilitadora da promoção da saúde**. Revista Gaúcha de Enfermagem, v.26, n.2, p.147

PERCURSOS DA CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITAL

¹ Gedeli Ferrazzo

² Antônio Carlos Maciel

RESUMO: Este artigo discute os elementos presentes na constituição de uma política educacional direcionada a educação especial, evidenciando a discussão sob a implementação do que tem sido denominado de Educação Inclusiva. Para tanto, o presente artigo tem como objetivo apresentar elementos que contribuem para uma análise dos reflexos do processo de reestruturação produtiva do capital e do predomínio de políticas neoliberais no âmbito da educação especial. Para alcançarmos o objetivo acima elencado, utilizamos como referencial teórico, as principais contribuições de Kuenzer (2001, 2006), Bueno (2004), Kassar (2011) entre outros. Do ponto de vista metodológico, se constitui como uma pesquisa analítica através das categorias marxistas. Concluímos, ressaltando que os desafios da prática educacional e as questões teóricas, que radicalizam o embate em torno da educação especial, apenas podem ser equacionados se compreendermos as práticas sociais e educacionais, direcionadas a população em geral, independente de gênero, raça, ou deficiência.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação Especial. Educação Inclusiva.

PATHWAYS OF THE CONSTITUTION OF INCLUSIVE EDUCATION POLICY IN THE CONTEXT OF PRODUCTIVE CAPITAL RESTRUCTURING

ABSTRACT:

This article discusses the elements in the constitution of a targeted education policy special education, highlighting the discussion on the implementation of what has been called Inclusive Education. To that end, this article aims to provide the elements that contribute to an analysis of reflections from the restructuring of capital and the predominance of neoliberal policies in the special education process. To achieve the objective part listed above, we use as theoretical framework, the main contributions of Kuenzer (2001, 2006) , Bueno (2004) , Kassar (2011) among others . From the methodological point of view, is constituted as an analytical research through Marxist categories. We conclude by noting that the challenges of educational practice and theoretical issues, which radicalized the clash around special

¹ Mestranda em Educação, UNIR, geferrazzo@hotmail.com

² Professor Orientador, Mestrado Acadêmico em Educação, UNIR, acmaciel@unir.br

education, can only be addressed if we understand the social and educational practices aimed at the general population, regardless of gender, race, or disability.

Keywords: Educational policies. Special Education. Inclusive Education.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a proposta de inclusão educacional tem fomentado uma fulgente ampliação das referências de registros legais e da política educacional brasileira, do mesmo modo se tem aprofundado o debate educacional a respeito da perspectiva da proposta que se coloca a sociedade como estratégia de superação das concepções segregativas relativas às pessoas com deficiência, como tem sido afirmado por Kassir (2011), Bueno (2004) Kuenzer (2001, 2006), entre outros. Para tanto, este artigo tem como objetivo apresentar elementos que contribuem para uma análise dos reflexos do processo da reestruturação produtiva do capital e do predomínio de políticas neoliberais no âmbito da educação especial.

Para cumprir tal desafio é pertinente considerarmos as novas demandas impostas pela reestruturação produtiva do capital amparado na acumulação flexível, na conservação da dependência estrutural neoimperialista, no alargamento do processo de globalização e na intensificação do Estado mínimo, somado a isso temos como resultado a elevação do nível de aprofundamento das desigualdades sociais. Partimos deste contexto para analisarmos as políticas educacionais no país e os contraditórios movimentos de inclusão, sobre as proposições que condicionam a concretização da educação especial.

Educação Especial no Brasil e a Inclusão Escolar

No Brasil a oferta educacional direcionada às pessoas com deficiências, se estabeleceu separadamente da educação oferecida à população dita “normal”, o que preconizou um atendimento paralelo ao ensino na rede regular. A ampliação mais intensa da educação especial brasileira se estabeleceu nas décadas de 1930 e 1940, com o aumento da organização de instituições especializadas para as pessoas com deficiência, principalmente no campo assistencial e filantrópico.

Tais organizações se constituíram como referencial para o atendimento especializado aos deficientes no país, tais entidades atrelaram um contingente superior de pessoas atendidas, que o da rede pública que se restringia a poucos atendimentos, basicamente à deficiência mental. De maneira que essas entidades (privado-assistencial) refletiram de maneira decisiva, exercendo ampla influência nas políticas educacionais para a educação especial, e que possuem até hoje³. Essas instituições acabaram tornando-se referência principal na Educação Especial brasileira, chegando a confundir-se com o próprio atendimento público, aos olhos da população, pela gratuidade de alguns serviços. (KASSAR, 2011, p. 67).

Esta ampliação crescente das entidades filantrópico-assistenciais teve como característica marcante a distinção entre a condição social da população atendida, enquanto as entidades filantrópico-assistenciais se dirigiram à população deficiente oriunda dos extratos mais baixos da classe média e das classes baixas, os centros de reabilitação e clínicas privadas⁴, com alto nível de sofisticação técnica, dedicavam-se ao atendimento de crianças deficientes dos extratos sociais superiores. (BUENO, 2004, p. 96).

Deste modo as características da educação especial que se constituía no país, se estabeleceu em grande parte pela ação de instituições privado-filantrópica, de cunho assistencial, como referência no atendimento as pessoas com deficiência. O que refletiu de maneira decisiva nas políticas educacionais da educação especial, que se configuravam. Como podemos observar na LDB nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, no seu título X:

Art. 88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. [...] Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (LDB 4.024 de 1961).

³ Para Bueno (2004) essa privatização da escola especial antecipou o movimento de privatização da escola regular, que ocorrerá a partir da década de 60, tendo na educação especial um grande aliado na sua defesa, sob a argumentação de que essa privatização possui um alto significado na qualificação do ensino brasileiro.

⁴ Por exemplo, em São Paulo, a Escola Mundo Infantil (1956) para crianças com problemas de comportamento, o Centro Ocupacional Avandava (1968) e a Escola da Carminha (1973) para deficientes mentais, a Escola Jaty (1969) para deficientes neuromotores graves e o Piratinis Instituto Educacional (1971) para distúrbios neuropsicomotores pouco acentuados (BUENO, 2004, p.95).

Podemos observar que se configurou na LDB n° 4.024 os interesses das instituições privadas de atendimento as pessoas com deficiência, essa influência decorreu da ação dessas instituições quanto à quantidade de atendimentos oferecidos que em contraposição ao ensino público, da época, se processava em ritmo muito mais lento. Para Bueno:

[...] na medida em que essas entidades se constituíam em instituições especializadas e se estendendo às deficiências mental, visual, auditiva e física, enquanto que o poder público, salvo raríssimas exceções, se utilizava do sistema de classes especiais em escolas regulares e se restringia à deficiência mental, o número de atendimento dessa rede privado-assistencial passou a ser muito superior que o da rede pública, assim como sua abrangência em relação ao universo das deficiências. (2004, p. 90).

Com o Golpe de Estado de 1964⁵, a legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional foi revista, fomentando na LDB 5.692 de 11 de agosto de 1971, que definiu em seu Art. 9º a educação especial, passando esta, a ser oferecida também em escolas regulares, através das classes especiais. Neste contexto, a educação especial a ser implantada no país tinha como fundamentos a teoria do Capital Humano e os princípios de normalização e integração, na qual os sujeitos pertencentes a este segmento social deviam ser inseridos na lógica produtiva do capital, com o objetivo de eliminar os custos da manutenção das instituições.

No âmbito da educação especial há a necessidade de normalizar a pessoa com deficiência, de forma que esta pudesse vir a se assemelhar, o mais possível, aos demais cidadãos, para então poder ser inserido, integrado, ao convívio em sociedade.

Neste contexto, para uma reorientação do sistema educacional brasileiro a luz das necessidades do desenvolvimento capitalista internacional, metas governamentais específicas para educação especial promoveram um processo intenso de ampliação da educação especial pública com a criação de classes e

⁵ A conformação do militarismo em diversos países da América Latina se acentuou após a Segunda Guerra Mundial, contou com o incisivo apoio norte-americano, numa espécie de latino-americanização da Guerra Fria, sustentando as determinações do capitalismo em resposta as reivindicações e lutas de movimentos sociais. Deste modo, o golpe de Estado de 1964 que configurou a intervenção dos militares na política brasileira, envolveu uma articulação entre o conjunto das classes dominantes, ou seja, a burguesia industrial, o capital mercantil, latifundiários e militares, bem como uma camada (de caráter civil) de intelectuais e tecnocratas (GERMANO, 1994, p. 17-19).

escolas especiais, culminado com a implantação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973⁶.

O otimismo gerado pela criação da CENESP, de uma ampliação efetiva na política educacional específica a educação especial, se configurou pela ampliação de classes especiais no setor público, que até o final da década de 70, chegou a atender 97,8% dos alunos em situação de “integração”. No entanto, esse quantitativo representava em sua maioria, alunos com deficiências leves e muitos repetentes, oriundos da ineficaz escola brasileira. Quanto aos alunos que demandavam atendimento especializado, esses continuaram assumidos pelas instituições especiais assistenciais e pelo setor privado. (KASSAR, 2011, p.44).

Logo, a política educacional que se configurava, por bases da integração e normalização das pessoas com deficiência, evidenciava muito mais a preocupação com a relação custo-benefício, das pessoas com deficiência, como a legitimação da seletividade social.

[...] a educação especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais aos que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação (BUENO, 2004, p. 99).

Decorrente das transformações produtivas na década de 1970, com a crise estrutural do modelo fordista, um novo ciclo de acumulação capitalista se instaura, por meio da reestruturação produtiva e das reformas neoliberais. Neste contexto a doutrina desenvolvimentista que marcou presença no cenário econômico e social do país até final da década de 80, cede lugar a nova forma ideológica e hierárquica de dominação capitalista, a falaciosa globalização. Logo, se implementa um novo padrão de acumulação de capital, que se ampara na conservação da dependência estrutural neoimperialista, de internacionalização ínsito ao capital estrangeiro, estabelecendo as regras do mercado como reguladoras de todo plano social.

A partir dos pressupostos “globalizantes” começa a se compor no cenário nacional, a ação dos organismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, na gerencia e no controle das reformas políticas e sociais do país. Nesse processo a

⁶ Criado pelo Decreto nº 72.425 de 13 de julho de 1973 do Presidente Emílio Garrastazu Médici, em 3 de julho de 1973. (PIRES, 1974, p. 81).

educação é referendada, na formulação das políticas do Banco Mundial destinadas aos países pobres, sendo a ela atribuindo o papel decisivo na solução dos problemas referentes ao crescimento econômico, bem como para o alívio da pobreza.

[...] a política de ajustes estruturais do Banco Mundial passa a ter mais eficiência sobre os países latino-americanos, os quais deveriam economizar o máximo possível, como forma de honrar suas dívidas e assim preservar o seu crédito frente aos organismos internacionais. Nesse sentido, a doutrina do desenvolvimento cede lugar a uma espécie de subordinação na hierarquia global de riqueza. Com o abandono das promessas de que todos os países chegariam a um alto consumo de massas, o discurso do fim da pobreza cede lugar ao alívio da mesma. (ZANARDINI, 2008, p. 67).

Tais políticas despontaram no cenário brasileiro com a Constituição Federal de 1988, onde a educação passa a ser apresentada como um direito social, fomentando em uma política educacional de caráter universal. Assim na década de 1990 se observa a ampliação no quadro dos registros legais e dos principais documentos internacionais na constituição da proposta de inclusão social. Vale atentar, que tal proposta se configurava pela lógica da organização do mercado mundial globalizado e pelas reformas neoliberais ⁷.

Neste contexto a inclusão educacional de pessoas com deficiência foi impulsionada por diversos documentos internacionais, ganhando força com a Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos 1990, abalizada pelo discurso do capital humano, no qual a educação é conclamada como solução aos problemas decorrentes da desigualdade estrutural, promovida pelo capital. A presente declaração fomenta a ampliação da educação básica mediante ao consenso ideológico neoliberal que ampara o aumento do poder da iniciativa privada, descaracterizando o poder estatal junto à educação, como consenso de equiparação à inclusão social.

[...] Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade

⁷ As reformas neoliberais, que se estabeleceram no país, ao longo da década de 90, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio, desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país. (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 5)

Acompanhando a tendência de universalização da educação básica como política estratégica de inclusão social é formulada em 10 de junho de 1994 a Declaração de Salamanca, acenando sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, dentro do sistema regular de ensino. A presente Declaração reafirma o compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossando a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

Os documentos acima mencionados compõem o rol das diretrizes difundidas pelos organismos internacionais em países emergentes, incorporando suas proposições na elaboração das políticas educacionais desses países, de modo que na área da educação especial é substituída a bandeira da “integração” para o novidadeiro discurso da “inclusão”.

Dessa forma, é partindo de uma política de plano global é que países em diferentes condições educacionais e culturais são sujeitos a aderirem uma mesma premissa, ancorada no discurso de igualdade de oportunidades e da gestão democrática, mas que na verdade refletem a decisões centralizadas e administradas por grupos hegemônicos, onde a desigualdade social se faz passar por igualdade.

No caso do Brasil ao assumir sua adesão as declarações que difundem a Educação Inclusiva, consolida um compromisso internacional junto a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM), nesse processo a nação passa a ter suas ações reguladas pelas agências multilaterais, legitimando sua hierarquia na elaboração de políticas públicas coerentes com suas proposições.

Dessa forma, é que as agências multilaterais condicionaram suas proposições na elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Federal nº 9.394/ 96. De maneira a compor a aquarela do cenário neoliberal, podemos aferir que a LDB 9.394/ 96 assumiu um caráter “minimalista”, fazendo jus à

lógica neoliberal de flexibilização e desregulamentação, ou seja, uma LDB minimalista compatível com um Estado mínimo. (SAVIANI, 2011, p. 227).

Neste contexto e acompanhando a tendência, de igualdade de acesso ao ensino regular, na conjunção das reformas educacionais relacionadas à educação básica, foram publicadas as diretrizes para a educação especial (resolução CNE/CEB Nº 2/2001), que em seu art. 7º assinala que o atendimento aos alunos com necessidades especiais “deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001, p. 3).

Além dos documentos supracitados podemos destacar a prevalência de programas e ações desenvolvidos pelo MEC (Ministério da Educação) direcionados a educação especial, sendo consolidado como política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Perante um conjunto de políticas educacionais, fortalecidas por documentos internacionais, o governo federal é pressionado por oferecer atendimento aos alunos que possuem deficiências no ensino regular, contemplado pelo atendimento educacional especializado. Para sustentação dessa política, o Decreto 6.571/08 dispõe sobre o atendimento educacional especializado, concedendo o caráter de complementar ao atendimento feito por escolas e classes especiais.

Art. 1º- A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Tal política não questiona a organização escolar existente e seus limites, mas propõem reparos por meio de medidas paliativas de serviços e atendimentos especializados. Assim a política educacional inclusiva vincula a ideia de apoios educacionais, por meio de salas de recursos multifuncionais, como estrutura pertinente para educação especial, sobrepondo a formação de professores especializados para o atendimento educacional especializado como estratégia para a inclusão.

Neste cenário, a formação docente, não se distânciam das ações neoliberais de flexibilização, ao analisarmos as políticas de formação de professores para

educação inclusiva, destacamos a prevalência do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que desde 2003, vem sendo implementado pelo Governo Federal, visando construir sistemas de ensino inclusivos, pelo princípio da garantia do direito de acesso e permanência, com qualidade, dos alunos com deficiências, na rede regular de ensino, tendo como foco a formação de professores das redes municipais de ensino para a educação especial. (BRASIL, 2006).

O referido programa enfatiza a formação de professores pela lógica de multiplicadores, tendo como finalidade atingir o maior número de profissionais ao menor custo. Fundamentada em uma política neoliberal, tal formação se mostra incapaz de apoiar processos satisfatórios de escolarização, no que se refere à apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados. Kuenzer caracteriza tal formação como:

[...] conjunto das estratégias que apenas conferem “certificação vazia”, e por isto mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. (2006, p. 880)

Contudo, a consideração de uma política de “educação inclusiva” como política de Estado não dispensou a contribuição do setor privado, que historicamente determinou um segmento social e econômico organizado das instituições especializadas na educação das pessoas com deficiência, como podemos observar, no Decreto nº 7.611/11 que regulamenta a oferta da educação especial **preferencialmente** na rede regular de ensino e também garante apoio técnico e financeiro para as instituições de educação especial.

Todavia, mesmo incorporada de um novo discurso, a política educacional inclusiva tem como elemento chave a descentralização dos gastos dos serviços educacionais, onde as práticas educacionais inclusivas se amparam na manutenção da prestação de serviços ou de atendimento especializado. Não se questiona o atual modelo educacional, incapaz de garantir um processo satisfatório de escolarização, propõem-se apenas reparos que não superam os limites da educação escolar existente.

O que na prática corresponde na elevação dos aspectos quantitativos de acesso escolar, na ampliação do número de alunos matriculados, resultando na inclusão estatística, em prol do melhoramento dos indicadores nacionais da

educação, que contraditoriamente resulta no esvaziamento do processo educativo por meio de uma “inclusão marginal”.

Por força de políticas públicas “professadas” na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão, nem permanência (KUENZER, 2006, p. 880).

É preciso destacar que este acesso não se consolida como um processo bem sucedido apenas com a chegada do aluno a sala de aula, mas sim de uma escolarização de caráter “estatístico”, compensatória. Neste sentido Patto (2008), adverte que as políticas de inclusão escolar se pautam em um processo de inclusão marginal, em práticas pobres, insuficientes e indecentes de inclusão, sendo uma resposta das classes dominantes a nova desigualdade projetada pelo atual desenvolvimento das relações capitalista de produção. Sendo a exclusão um falso problema, onde a dificuldade maior é a inclusão marginal.

No contexto neoliberal, tais medidas são tomadas na busca de maior eficiência na educação, na perspectiva do menor custo e maior acesso, onde a garantia do acesso a todos se reduz apenas com a chegada do aluno a escola. Tal proposta é composta por um conjunto de medidas equitativas que reforçam a desigualdade substantiva por meio de ações compensatórias, que visam à universalização da educação básica como consenso de equiparação à inclusão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da análise da legislação e outros documentos legais, que pregam a proposta de educação inclusiva no Brasil, observa-se que sua efetivação assentasse no embate entre forças sociais e econômicas, resultado das forças marcadas pela contradição. Num panorama geral esta política inclusiva é apresentada à sociedade a certo nível de comprometimento com as pessoas com deficiência, mas ao aprofundar-se em sua materialização, justifica-se a uma política de resultados quantitativos, que tem por finalidade ampliar o número de matriculados, articulando aos fundamentos da teoria do Capital Humano, que através da qual ao se

disponibilizar educação promove-se a equiparação de oportunidades, independente das condições sociais.

Logo, a ênfase das políticas inclusivas regulada como estratégia principal da redução da pobreza, conseqüentemente como superação da desigualdade social, se impõe perante a necessidade do capital em estabelecer falaciosamente um consenso de igualdade. Percebe-se que o discurso hegemônico recai sobre a manutenção das desigualdades sociais, aferindo que a capacidade e garantia de ascensão depende exclusivamente do individuo, onde a desigualdade social é escamoteada pelo discurso de igualdade de oportunidades, do respeito à diversidade, da valorização das diferenças, tendo como conseqüência o esvaziamento do processo de ensino aprendizagem e o desmonte da luta de classes.

Assim o discurso inclusivo naturaliza a desigualdade social como conseqüência da capacidade do individuo de ascensão social, o que nega os elementos presentes na materialidade e na existência das classes sociais. Tal discurso se fundamenta no ideal capitalista de reduzir a crítica sobre ele, por meio da falsa possibilidade de maior inserção/participação de diferentes grupos, que falaciosamente gera a sensação de inclusão social, mas que camufla e mantém a desigualdade social.

Diante das considerações supracitadas, observa-se que os desafios da prática educacional e as questões teóricas, que radicalizam o embate em torno da educação especial, apenas podem ser equacionados se compreendermos as práticas sociais e educacionais, direcionadas a população em geral. Pois em uma sociedade que não proporciona condições igualitárias, que lança a educação ao um conjunto de medidas equitativas, legitimando as novas relações econômicas do capital, é prudente questionar a complexidade da trama em que se inserem as políticas inclusivas e a quem convêm.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. (1988) **Constituição Federal 1988**. Brasília: Senado, 1988.

_____. Declaração Mundial sobre Educação para Todos : plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. **Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

_____.(2001) Resolução Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica nº 2, de 11 de set. 2001: institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília, **Diário Oficial da União**, 14 set.

_____. MEC/SEESP. **Educação inclusiva: Direito à Diversidade**: Documento Orientador. SEESP: Brasília, 2006.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro: Anped. v. 16, nº 46, 2011.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 2º Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 10 janeiro 2012.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei. SAVIANI, Dermeval. SANFELICE, José Luis. **Capitalismo, trabalho e educação**. SP: Autores Associados, 2001.

Kuenzer, Z. A. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 25-42.

PIRES, N. **Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação: trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 12^o edição, 2011.

ZANARDINI, J. B. A ideologia do desenvolvimento e da globalização e as proposições curriculares elaboradas (1961 – 2002). In: FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDINI, I. M. S.; DEITOS, R. A. **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

POLÍTICAS DE AVALIAÇÃO, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO DE SISTEMAS: O IMPACTO DO IDEB NOS PROCESSOS DE APRENDER DAS ESCOLAS DE LINHA

¹ Rosângela Aparecida Hilário

² Nídia Nacib Pontuschka

RESUMO: As avaliações institucionais reorganizaram o padrão de avaliação dos processos pedagógicos no Brasil. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB, por exemplo, é o indicador de qualidade desenvolvido para avaliar a educação oferecida em cada unidade da federação, município e escola pública de educação básica. As Secretarias de Educação dos Estados e Municípios têm utilizado os resultados obtidos pelas comunidades escolares também para organizar o financiamento da educação com premiações às escolas que obtêm os melhores resultados e punições para as comunidades cujos resultados ficam abaixo do esperado, em grande medida nas comunidades mais pobres nas periferias das cidades. Nestes espaços estão localizadas as escolas com estrutura fragilizada, poucos livros e mínimos recursos para estímulo à leitura de mundo oportunizada a partir do entendimento da palavra na escola. Nesta perspectiva, a avaliação institucional das atividades pedagógicas propostas às crianças das classes populares, tendo como referência uma matriz avaliativa que considera os hábitos e a linguagem utilizada pelas crianças das classes favorecidas em suas práticas sociais, tem funcionado como mecanismo de interpretações distorcidas sobre a aprendizagem. A reflexão neste artigo analisa os resultados de um estudo realizado em uma Escola de Linha da cidade de Guajará Mirim, sobre o impacto dos resultados do IDEB na aprendizagem das crianças em situação de vulnerabilidade social e apartadas do conhecimento sobre a cultura escolar. Partimos do pressuposto que o IDEB analisa os resultados finais sem considerar os contextos que os produzem, a cultura e os regionalismos. O estudo comprovou que o formato da prova, a linguagem utilizada e até mesmo a formulação das questões tendem a desfavorecer os saberes, as referências e os resultados obtidos pelas crianças das classes populares.

Palavras – Chave: Diversidade – Aprendizagem- Ensino – Avaliação Institucional

Introdução

Neste artigo, analisamos a relação existente entre os espaços escolares – apresentados por meio dos alunos, as representações sobre a função da escola em suas vidas, as características da escola – e os resultados que tencionam aferir resultados e mensurar qualidade de ensino por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

¹ Professora do Departamento de Educação de Porto Velho da Universidade Federal de Rondônia

² Professora do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade São Paulo

O IDEB é um indicador trazido para a política educacional pelo *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação* (BRASIL, 2007). Calculado de dois em dois anos pelo Instituto de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), tem como finalidade básica mapear o alcance das políticas que tencionam melhorar a qualidade da educação combinando dados do rendimento escolar (por meio do Censo Escolar) com dados de desempenho obtido pelos alunos. Em um mundo ideal, por meio do IDEB o poder público traçaria um esboço das qualidades necessárias a um sistema de ensino para garantir a todos os alunos uma trajetória escolar sem tropeços e reprovações, apoiados em uma política educacional eficaz e que acolhesse todas as crianças da mesma maneira na escola pública.

A hipótese que norteou tal assertiva baseou-se na percepção de que, os gestores dos sistemas, professores e diretores de escola seriam sensíveis as cobranças efetivadas pela sociedade na publicidade dos dados, afinando uma prática que redundasse em melhoria dos processos internos e, por conseguinte, ampliasse qualidade na educação. Mas, tal hipótese desconsidera o fato de que fatores externos à escola impactam os resultados obtidos pelos alunos nas avaliações institucionais, sua cultura e regionalidade.

O Estado de Rondônia, representante da diversidade em todas as formas e representações, sem identidade cultural consolidada, tem como maior marca de sua constituição a mestiçagem materializada por meio de várias gerações de migrantes de várias partes do Brasil e mesmo de outros países. Neste processo de povoamento duas condições foram se impondo na sua fixação aos espaços de trabalho por meio da pressão dos movimentos sociais: a organização de uma igreja e a fundação de uma escola para os filhos dos trabalhadores, e mesmo, por vezes, para os próprios trabalhadores que precisavam “aprimorar a leitura” para obter melhores resultados na exploração dos recursos naturais presentes na floresta.

As Escolas da Floresta na Amazônia Brasileira adquirem os contornos, a historicidade e o perfil de acordo com o contexto em que estão instaladas. Neste artigo apresentaremos uma breve reflexão sobre o processo de formação e organização das Escolas de Linha de Rondônia, bem como, o impacto do IDEB na organização do currículo e dos conteúdos a serem desenvolvidos para as crianças

moradoras destas localidades; espaço de pessoas pobres expulsas de seus espaços por conta da força do capital que impõe o determinismo econômico em detrimento de pessoas.

As Escolas de Linha cumpriram e cumprem papel fundamental para implantação da escola como espaço de práticas sistematizadas para aprender e *vir a ser no mundo*, entre os migrantes que se fixaram no Estado, desde os tempos de Território Federal do Guaporé no início do século passado até os dias atuais. O processo de povoamento e desenvolvimento do Estado desde os primórdios está diretamente relacionado à maneira como a exploração dos recursos naturais direcionou as pessoas para incursões cada vez mais para o interior da Floresta e ao conceito de desenvolvimento e progresso que foi utilizado em cada um dos momentos econômicos que deixaram para trás as comunidades das Linhas.

O contexto escolar nas quais as comunidades constituem suas representações sobre a escola está diretamente articulado a sua cultura, sua leitura sobre o mundo e suas motivações para aprender a ler e sobre a função da instituição em suas vidas: aprender a escrever histórias de avôs e avós analfabetos, ter respeitada sua cultura mestiça nas festas e eventos da comunidade, ter voz e vez em um processo de escolarização que facultou os espaços, mas não ao conhecimento na escola. A intenção era a ampliação de oportunidades de escolarização da população social e economicamente vulnerável no Estado, conferindo prioridade aos cinco primeiros anos com um currículo mais flexível que busca priorizar e adequar a linguagem e os ritos escolares à composição diversificada do alunado, e falha no momento do atendimento as regras e propostas contidas na política educacional vigente que favorece a unidade escolar cujos alunos são representantes das classes favorecidas, os quais habituados as regras, aos comportamentos e ao estímulo das famílias e dos pares obtém melhores resultados nas avaliações do Índice do Desenvolvimento da Educação/IDEB. Por outro lado, o IDEB determina processos de formação continuada de professores, readequação dos currículos e financiamento da educação.

A presente proposta está estruturada em três partes: inicialmente retomaremos os objetivos do IDEB propugnados na carta de intenções declaradas pelo INEP em sua apresentação, na sequência apresentaremos os resultados

obtidos pelas crianças das Linhas em seus processos de aprender e por fim, cotejaremos os resultados de suas rotinas escolares com a proposta avaliativa do IDEB, os quais serão sintetizados e discutidos na última parte do texto.

Políticas de Avaliação nas Linhas: a interpretação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica/IDEB

Organizada em torno de relações socioculturais desiguais, a escola tem produzido a exclusão em seus espaços de todo aquele que não se insere em um “padrão” imposto a partir das representações existenciais e sociais das classes dominantes. Nesta perspectiva, a avaliação institucional das atividades pedagógicas propostas às crianças das classes populares, tendo como referência uma matriz avaliativa que considera os hábitos e a linguagem utilizada pelas crianças das classes favorecidas em suas práticas sociais tem funcionado como mecanismo de interpretações equivocadas sobre a aprendizagem das crianças pobres e, mesmo de exclusão dos processos de aprender.

O IDEB foi apresentado pelo governo federal como um indicador de qualidade elaborado para avaliar e acompanhar sistematicamente a educação ofertada em cada um das unidades da federação, dos municípios e escola pública. Todos os sistemas de ensino público devem submeter-se com a finalidade de aferir a qualidade da educação, apresentar as melhorias efetivadas e a evolução das metas propostas em cada comunidade escolar. Ocorre que estas metas não se desenvolvem do mesmo jeito, ao mesmo tempo e com as mesmas propostas como em uma linha de montagem. São oriundas de processos e projetos que considerem não só as propostas pedagógicas, mas também, o entorno, a formação do professor, as representações sobre a função da escola na comunidade escolar.

Por meio do MEC, o Governo Federal lançou a proposta e não ofereceu nenhuma contrapartida para a escola na perspectiva de as metas serem acompanhadas e a interpretação dos dados articuladas aos contextos nos quais foram produzidos, conferindo legitimidade e estimulando por meio das políticas públicas que as crianças das classes populares tivessem chances reais de sucesso em sua incursão pela escola. A prática resultou em mais uma maneira de exclusão das crianças pobres do espaço das escolas: antes se evadiam por não aprender e

serem retidas nas séries. Atualmente se evadem por não aprenderem, serem promovidas e depois expostas em sua fragilidade nas avaliações do sistema.

Como política de avaliação dos sistemas, o IDEB trouxe para dentro da escola a cultura da avaliação a partir de metas preestabelecidas, mas acrescentou também um adendo pelos gestores dos vários sistemas engendrando um desvio de finalidade ao classificar escolas de comunidades diferentes e diversas por uma mesma régua padronizada, suscitando uma comparação equivocada e desnecessária entre escolas, sistemas e mesmo municípios. Partindo do pressuposto de uma escola só poder ser comparada a ela mesma, as diversas listas classificatórias com vistas à premiação das escolas com melhores resultados e penalização de todas aquelas com resultados frágeis acaba determinando que os desiguais sejam tratados com igualdade apenas no compartilhar de responsabilidades sobre resultados vulneráveis obtidos.

O índice é calculado a cada dois anos pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do Ministério da Educação (MEC), articula dados do rendimento escolar (obtidos pelo Censo Escolar) com dados de desempenho dos alunos nas avaliações externas nacionais. A intenção declarada, em princípio, seria a prestação de contas à sociedade brasileira dos esforços para inserção de todos os alunos em ambientes de aprendizagem de fato, com regularidade na frequência.

A hipótese corrente para o desenvolvimento da proposta era o fato de a comunidade escolar pretensamente se unir em torno da melhoria de seus indicadores a partir do comparativo, tutela e cobrança de pais, o que contribuiria para melhoria dos processos de organização das rotinas escolares redundando em melhoria e ampliação da qualidade da educação, desconsiderando o fato de não ser a instituição escolar entidade abstrata que se movimenta somente a partir dos quereres da legislação. Os resultados obtidos por uma comunidade escolar (sobretudo em comunidades de filhos e filhas de trabalhadores que obtiveram o direito de *estar* na escola há menos de trinta anos) estão diretamente relacionados às condições socioeconômicas dos sujeitos matriculados na instituição.

Compartilharemos neste item os resultados preliminares desenvolvido em uma Escola de Linha da cidade de Guajará Mirim, na fronteira do Brasil com a

Bolívia ao leste do Estado de Rondônia, sobre o impacto interpretativo dos resultados do Índice de Desenvolvimento de Educação/IDEB em processos de aprender das crianças em situação de vulnerabilidade social por conta das incursões do capital sobre os recursos naturais. Este avanço explorador redundou em esgotamento dos meios de produção, deixando à margem um número expressivo de pessoas, sem garantia de ter assegurado os direitos básicos e em condições mínimas de sobrevivência e seus filhos e filhas apartadas do conhecimento sobre a cultura escolar.

As Escolas de Linha são estigmatizadas e penalizadas com a desconfiança das comunidades nas quais estão inseridas, e em função do sistema de lotação docente nas escolas de Rondônia que dependem dos humores e práticas, por vezes clientelistas, dos gestores do sistema são as que têm mais dificuldades para fixar professores: os professores de Rondônia são funcionários dos sistemas de ensino e não de uma escola dentro do sistema. Os professores trabalhadores das Linhas são penalizados por terem a formação mais precarizada em função das distâncias, trabalharem em espaços nos quais o poder público não se faz representar para cumprimento de suas funções básicas e pela falta de estrutura básica das escolas. As escolas são penalizadas por não receberem estrutura que lhes possibilite oferecer atividades que realmente insiram de fato e direito todos os alunos. Ou seja: desvio de finalidade da avaliação institucional.

Ao longo da pesquisa de campo foi possível analisar o descolamento existente entre a interpretação dos dados empreendidos pelos alunos e os contextos nos quais se realizam os processos educativos: não são consideradas na aferição de resultados as condições estruturais das escolas, a falta de livros, a falta de equipamentos para acompanhamento e recuperação de aprendizagem, a falta de biblioteca e de condições de infraestrutura nas Linhas que oportunizem às crianças desenvolvimento e ter desafiadas suas potencialidades e habilidades.

Não se pode obter melhoria da qualidade à custa do aumento da desigualdade e evasão alimentada por falta de aprendizagem entre os alunos já discriminados em função de sua condição social, cor da pele, gênero e, em Rondônia, até mesmo em função de sua religião.

Nesta análise utilizamos o relatório empreendido pela Organização Não Governamental “Todos pela Educação”, a partir dos dados disponibilizados pelo Portal do INEP. Lembramos que a ONG só faz a análise e emite o relatório descolando-se dos contextos e dos sujeitos que deram origem aos dados estatísticos, e posteriormente, emite o relatório que sinaliza para o fato de que mesmos os municípios que atingem números muito acima das médias propostas, estão deixando para trás sem aprender, um número considerável de crianças, havendo disparidades entre os melhores resultados e os que estão muito abaixo da média.

Nesta perspectiva, preliminarmente exposta, o fator de exclusão e de discriminação da leitura e interpretação dos resultados do IDEB no ambiente das Escolas objeto deste estudo se dá em dois movimentos:

- 1- O nível socioeconômico da comunidade escolar, suas referências, os espaços nos quais estão localizadas e o histórico do povoamento das Linhas são desconsiderados. Assim, uma questão sobre moradia adequada ao ser humano que apresenta como resposta certa um espaço verticalizado, previamente desconsidera o espaço habitacional existente na floresta, nas Linhas. Adequado não é ser vertical ou horizontal: adequado é ter saneamento básico, luz e água. A renda, a escolaridade dos pais, os hábitos de lazer da família e sua entrada nas Linhas podem suscitar resultados diferenciados no mesmo lugar, na mesma instituição.
- 2- Uma escola para efetivar a inclusão das crianças das Linhas precisa ser bem estruturada e possuir um número menor de alunos. As crianças das Linhas não têm grandes referências sobre a cultura escolar. Suas motivações para aprender a ler e escrever são em grande medida afetivas e os textos que apresentam em sua língua não padrão são sempre carregados de sentido e de significados. Portanto, um texto que só pode ser compreendido a luz da cultura escolar carece de sentido para este grupo específico: para aprendizagem dos novos conceitos é preciso criar referências a partir dos que já estão incutidas.

Ressalte-se ser importante retomar a intenção primeira destas avaliações, em tese, a organização de um banco de dados sobre o rendimento de todas as escolas e as necessidades para superação das dificuldades, bem como a inserção de todas

as crianças em ambientes de aprender. Como avaliar *conhecimentos úteis*? Habilidades de raciocínio? Aptidão? Valores? A avaliação não deve ter uma variação de acordo com os contextos nos quais estes conceitos transitam? Conhecimento útil no meio da floresta é saber o horário em que o mosquito da malária costuma picar suas vitima, que ao caminhar em meio ao mato fechado deve-se fazer barulho para espantar possíveis animais peçonhentos, que peixe de rio não tem gosto de terra e quais são as ervas utilizadas para temperar comida e as utilizadas para cura da dor de cabeça, para ajudar no nascimento dos bebês em *banhos de assento*.

Mas, isto não significa não ser necessário às crianças saber da eficiência do soro antiofídico, da importância da culinária local no estabelecimento de sua identidade regional, de ter acesso a remédios e as implicações de tomá-los ou não. Mesmo saber da existência de espaços verticalizados em espaços precarizados é importante para debater a pertinência de derrubar árvores centenárias para erguer conjuntos habitacionais para pessoas pobres como um depósito e sem acesso aos equipamentos mínimos, como está sendo planejado para o interior da Floresta. O capital impõe sua força sobre a tradição de moradia das pessoas das Linhas e de acordo com sua conveniência, promove mudanças profundas aos moradores. O conhecimento oportuniza escolhas: do que se vai comer, de como se vai comer, do que se quer comer, de onde se vai ou não morar, do que é ou não é prioridade e em que tempos. Portanto, não pode ser *minimizado*.

Os contextos sociais e culturais dos moradores das Linhas: voz e vez à diversidade

Neste espaço de contradições e intenções, a investigação se propôs a analisar como a Escola de Linha pode se organizar para incluir os seus sujeitos alunos oriundos das classes populares em processos de aprender tendo como referência o conceito de cultura e a partir do lugar de onde esta comunidade especifica constrói suas referências sobre a cultura letrada: sua gastronomia, suas histórias, suas fábulas, seus mitos e seu conhecimento.

A escola é multisseriada constituída de 32 crianças de ambos os sexos que têm entre 06 e 15 anos, filhos de pequenos agricultores, indígenas da etnia Gavião sem escola na aldeia (na busca de aprender português), filhos de garimpeiros sem garimpo, bolivianos que atravessam a fronteira todos os dias para estudar no lado

brasileiro em função de considerar as escolas brasileiras “melhores”, enfim, crianças em busca de uma identidade e reconhecimento social, com percepção de que a escola possa lhes oportunizar outras condições de vida.

Os objetivos que orientaram a produção deste conhecimento estão diretamente relacionados à sistemática da reflexão sobre as práticas pedagógicas na abordagem da temática da diversidade em todas as suas manifestações na escola de educação básica..

Sendo abrangente, nos oferecia um leque de possibilidades no que tange a sua concretude por meio do estudo de como se manifestam nos textos prescritivos das políticas públicas, de suas interpretações e questionamentos, nos relatórios produzidos pela academia e no que tange aos recursos para o financiamento das ações pedagógicas para materialidade das intenções. Ocorre que os discriminados de todas as horas em função de suas opções, de seus quereres, de sua etnia, religiosidade e condição social necessitam de assunção plena à cidadania que se dá também (ou principalmente) se apropriando dos conhecimentos, dos saberes e da aprendizagem da palavra na instituição escolar para interpretar e se afirmar nos contextos.

O compartilhar de dados efetivados agora sinalizam para o fato de que a organização da Escola de Linha objeto desta investigação é o aluno *real*, com a função da escola a de lhe oportunizar voz e vez para inseri-lo em toda a amplitude de sua condição humana, de sua cidadania.

Tendo traçado o perfil dos alunos, debruçamo-nos sobre um quantitativo de 18 meninas e meninos com muitas dificuldades nos processos e métodos propostos pela instituição para alfabetização em língua materna, leitura e escrita. Deste grupo formado por 10 meninos e 08 meninas fazia parte um garoto indígena cuja família mora nas Linhas por ter sido expulsa da aldeia, três crianças haitianas (duas meninas e um menino), quatro crianças da mesma família que estão em tratamento para hanseníase, seis bolivianos que atravessam todos os dias o Rio Mamoré e quatro crianças cujas famílias sobrevivem dos benefícios da assistência social. Importante ressaltar que todas as crianças são oriundas de famílias em situação de vulnerabilidade social, 12 núcleos familiares em 18 estudados a maior parte da

renda familiar é constituída pelo trabalho feminino (05 emprego doméstico, 02 vendedoras, 04 faxineiras e 01 funcionária pública)

Foram desenvolvidas entrevistas com os professores e um questionário socioeconômico com as crianças para levantamento de dados como detalhamento do espaço residencial, quantidade de livros na casa, presença de água tratada e saneamento básico. Foram observadas as rotinas pedagógicas e as propostas para fortalecimento das aprendizagens no entorno e encontros com estas crianças que desejavam melhorar ou aprender a leitura na escola. O trabalho foi desenvolvido junto a um grupo de estudos que busca coletar e analisar dados sobre as Escolas de Linha e sua função junto ao desenvolvimento da educação sistematizada em Rondônia. Houve reuniões para desenvolvimento do Projeto organizadas na própria Escola com a presença dos alunos, da pesquisadora coordenadora do trabalho e da professora da turma. Durante as reuniões de sensibilização fomos apresentados às crianças e foi explicado qual era nosso objetivo para estar naquele espaço.

Entre ideias, possibilidades e a ação

Nesta perspectiva de uma proposição proativa que nos permita o enfrentamento do desafio sem perder a esperança de melhoria nas conjunturas, surgiu o projeto “Conto de Fadas para Crianças do Século XXI”, que vem ao encontro desta intencionalidade de provocar o gosto pela leitura resgatando histórias e contos da família, mitos regionais das crianças ribeirinhas, receitas de avós que apresentam um pouco da riqueza e encantamento da mestiçagem que constitui o Brasil. A ousadia e simplicidade da proposta consiste em ampliar mecanismos de aprendizagem e de estímulo como estratégias para o desenvolvimento humano e educacional de crianças entre seis e onze anos, em situação de pobreza extrema.

Na sequência foram analisados os dados coletados no processo de traduzir a Escola de Linha e as expectativas dos sujeitos presentes em seus espaços sobre as funções da leitura e escrita em suas vidas. Constatamos que todos os alunos tinham uma motivação afetiva para aprendizagem da leitura: escrever as histórias contadas por avós analfabetas sobre origens e mistérios familiares, escrever em português os contos e mitos indígenas de várias etnias que se encontram apenas na tradição oral e se perderão com a morte dos mais velhos, ler a bíblia para pais e avós, ler revistas

de adolescentes, cartinhas e ter página numa rede social de relacionamento, entender e decifrar manuais de orientação sobre plantações e colheitas.

Constatada a motivação, debruçamo-nos sobre o traçado de uma proposta que desenvolvesse e fortalecesse entre aquele grupo de alunos os saberes necessários para que cada um utilizasse a leitura da escola para os objetivos a que se propuseram. No processo de elaboração da proposta, necessário se fez fortalecer as referências teóricas dos pesquisadores com as concepções de Paulo Freire, Magda Soares e Délia Lerner entre outros, ficando bastante explicitado que os alunos têm conhecimento de que ler e escrever constitui demonstrações de poder. O processo se desencadeia a partir da arte de Ler, Escrever, Produzir e Criar, sendo a ideia central a prática de Rodas de Leitura, O Contar Histórias e Recuperação de Memória das histórias da comunidade, reconstrução de histórias e produção e sistematização de histórias produzidas no coletivo.

No primeiro mês do trabalho as alunas coletaram dados sobre as dificuldades e motivações do alunado em relação aos processos de aprender a ler a palavra na escola para interpretar o mundo, orientadas por roteiros elaborados previamente no coletivo. Na sequência foram analisados os dados coletados no processo de traduzir a Escola de Linha e as expectativas dos sujeitos presentes em seus espaços sobre as funções da leitura e escrita em suas vidas. Constatada a motivação, debruçamo-nos sobre o traçado de uma proposta que desenvolvesse e fortalecesse entre aquele grupo de alunos os saberes necessários para que cada um utilizasse a leitura da escola para os objetivos a que se propuseram.

Tendo clareza deste detalhamento, a proposta metodológica se desenvolveu da seguinte forma: 01-Contar Histórias e Recuperação de Memória das histórias da comunidade, reconstrução de histórias e produção e sistematização de histórias produzidas no coletivo. Os sujeitos de nossos estudos são nascidos e adentrados na sociedade em um tempo onde tudo parece estar por se adaptar aos contextos e as novas relações necessárias para conviver com respeito em meio às diferenças que constituem a riqueza e as contradições de viver e conviver com o pluralismo cultural que orienta as relações efetivadas por meio de nossa cidadania mestiça.

Os alunos que puderam vivenciar este primeiro movimento da pesquisa são crianças faladoras que estão felizes por poderem falar de suas histórias, de suas

expectativas sobre o aprender a escrever e ler. Transformá-las em protagonistas de sua aprendizagem a partir de sua cultura fez com que se tornassem mais seguras, mais falantes, ampliando seu vocabulário. Os resultados nas aprendizagens das crianças se fizeram sentir em suas rotinas e nas práticas sociais.

Entretanto, ao serem avaliadas em 2011 as crianças não repetiram na Provinha Brasil o bom resultado obtido no desenvolvimento dos encontros para desenvolvimento e fortalecimento da leitura: a formulação das questões sinalizando para uma linguagem comum nos espaços urbanos, as inferências relativas a cultura dos espaços externos à floresta, o encadeamento das questões e até mesmo os gráficos e fotografia desconsideravam os saberes presentes nas escolas da floresta. As questões não permitiam o desenvolvimento de sinapses para reorganização dos saberes desenvolvidos à luz das intenções declaradas na avaliação institucional: mensurar entendimentos e fragilidades para reorganização do currículo e fortalecimento da escola e da comunidade escolar. Questões formuladas que utilizavam palavras estrangeiras como “hall” ou que desconsideravam a cultura ribeirinha da hospitalidade que se traduz em comida, café e contos desenrolados na cozinha não foram compreendidas pelos alunos e impactaram o resultado final da Escola. Na classificação geral do Estado e cruzamento de dados traduzidos em uma média da escola de 4,6, acima de algumas escolas tradicionais do município e mesmo do Estado, mas abaixo da proposição do MEC para aquele momento da escola no IDEB (lembrando que o IDEB se organiza em torno de metas de médio e longo prazo).

Considerações para iniciar o debate

O grande desafio da escola pública está na sua obrigação de conciliar qualidade de ensino com a quantidade de alunos que ela deve atender. Responsável em última instância pelo direito de todos à Educação, a Escola Pública não deveria utilizar dados de uma avaliação institucional do porte do IDEB em desfavor das crianças pobres.

Para escapar das armadilhas perversas ocasionadas pela interpretação de dados obtidos pelos alunos no IDEB, as instituições têm se valido de estratégias para burlar ao exame: dispensa dos alunos com dificuldades de aprendizagem no dia da avaliação, *treinamento* dos alunos que dominam os conceitos básicos das

operações fundamentais para potencializar resultados e triagem dos alunos no momento da matrícula.

O uso público e desmedido do IDEB como fator de qualidade e desempenho sem considerar os fatores externos à escola na análise dos dados, descolando os resultados do sucesso ou não das políticas de acolhimento social parece ser aumentar o fosso existente entre os alunos com condições socioeconômicas desfavoráveis e os privilegiados socialmente.

Os alunos mais pobres precisam ter escolas que os acolham de maneira integral: sobre os aspectos da infraestrutura da escola, da oferta de no mínimo duas refeições no caso das escolas das Linhas e atividades que se comprometam com o desenvolver de atividades como princípio educativo: organizar uma horta, fazer uma salada, escrever uma receita de peixe com temperos locais e professores comprometidos com sua educação. Não nos parece haver possibilidade de inserção no conhecimento sem acolhimento, sem o entendimento do trabalho como princípio educativo.

Os resultados deste conhecimento em processo parecem indicar que os saberes trazidos pelas crianças a partir do *estar sendo no mundo* favorecem o entendimento e aprendizagem do saber desejado pela escola. Referenciar a aprendizagem na escola tendo por base o conhecimento que as crianças trazem dos espaços onde estão se constituindo cidadãos parece ter sido uma estratégia acertada.

Por meio desta investigação foi possível corroborar a hipótese de que fatores culturais podem influenciar as avaliações institucionais e a aprendizagem das crianças de fato. Nesse resultado, o uso da média da Prova Brasil e dos resultados do Censo para calcular o IDEB faz com que desapareçam os indicadores dos contextos de onde se originam os alunos. Os dados precisam ser analisados de maneira ampla e abrangente e fatores de impacto como a cultura local, os contextos e os códigos próprios das comunidades são um diferencial importante relacionado ao desempenho das crianças. Nenhuma criança sinalizou com o desejo de aprender a ler apenas para fazer uma boa Prova Brasil, melhorar os indicativos da escola na avaliação institucional ou melhorar salário dos professores com bônus. A motivação

era inserir-se no mundo como cidadãos, pessoas preenchidas de direitos e deveres, em busca da felicidade.

Por outro lado, se a retomada do desenvolvimento passa pela elevação do padrão de qualidade da educação das massas tratando-se, portanto, de promover o alargamento para o desenvolvimento de um projeto educacional no qual a avaliação seja orientadora de reorganização de processos em função de todos os sujeitos da escola. Sobretudo a pública.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Teresa Gonzaga Alves & **SOARES**, José Francisco. *Contexto Escolar e indicadores educacionais: as condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação*. IN: Revista Educação e Pesquisa. Jan.mar.2013, p.177-194

AMARAL, N. F. G. (Org.). *Formação Docente e Estratégias de Integração Universidade/Escola nos Cursos de Licenciatura*. 1. Edição. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ MEC/SEB – *Referências Curriculares do Ensino Fundamental, Brasília*, 1999.

FERNANDES, Reynaldo. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica*. Brasília: INEP, 2007.

FREIRE, Paulo - *A importância do ato de lerem três artigos que se completam*. São Paulo, Cortez. 1994.

HILARIO, Rosangela Aparecida – *As faces da exclusão: políticas públicas de inclusão de crianças moradoras de rua no sistema formal de ensino*. In: Semana de Educação da Faculdade da Universidade São Paulo, 2008, São Paulo. Semana de Educação da FEUSP, 2008.

_____. *Escola de Linha em Rondônia: Formação Docente, Diversidade Discente E os Saberes Gestados no interior da Floresta Amazônica*. UNESP, Campus de Bauru, 2013.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz & **LEÃO**, Geraldo *Quando a diversidade interroga a prática docente*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib – *Ousadia no Diálogo*. São Paulo, Loyola, 4ª edição. 2002.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE HUMAITÁ/AM

¹ Gabriela Brasileira Umbelino

² Eliane Regina Martins Batista

Resumo: Neste artigo apresentamos o desenvolvimento de um projeto de pesquisa que teve como objetivo analisar as políticas de formação para os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Humaitá-Amazonas. A metodologia da pesquisa fundamentou-se em Minayo (2000), utilizamos a pesquisa bibliográfica e de campo (LAKATOS, 2001). Nos resultados podemos apontar que: foi possível identificar no quadro geral do magistério que os professores em sua maioria possuem formação em nível superior, nos cursos de Pedagogia e Normal Superior e há poucos docentes com a formação mínima, ou seja, habilitação no magistério das séries iniciais; As políticas de formação do município de Humaitá-Amazonas orientam-se pelas políticas nacionais (MEC), implantando cursos de formação continuada (Proletramento, CECMCA, GESTA II, PROINTAFIL, GEEMPA) e cursos de formação inicial, sendo: primeira licenciatura, segunda licenciatura e cursos de especialização.

Palavras-chaves: Formação de Professores; Políticas de Formação; Secretaria Municipal de Educação.

Introdução

A temática *formação de professores* vem se constituindo um importante objeto de estudos, principalmente a partir década de 1980. O interesse por esta área de pesquisa envolve estudiosos como Nóvoa (1992), Imbernón (2009a; 2009b) Cunha (2006), Pimenta (2007) Freitas (2007), Oliveira (2011), dentre outros, que se dedicam aos estudos da formação e profissão docente em vários aspectos: a carreira, as políticas, a vida dos professores e os saberes docentes, os quais se configuram como reflexões necessárias para compreender o processo formativo e o desenvolvimento profissional.

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas, Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente de Humaitá/AM. E-mail: gabi.brasileiro15@hotmail.com

² Professora do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente de Humaitá/AM, Universidade Federal do Amazonas. E-mail: anne_tista@hotmail.com.

Desse modo, a formação de professores também se configura um tema relevante nesta pesquisa³, na qual se delimitou-se ao estudo das políticas de formação de professores que exercem a docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As políticas de formação assumem destaque neste projeto, na medida em que se verifica que a legislação assegurou o direito à formação em nível superior a todos os professores conforme o disposto no Art. 62 ao determinar que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

Após muitas discussões a legislação reconheceu que os professores que atuam na educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental tem direito a formação em nível superior. Além de garantirem o direito à formação em nível superior específica, determinaram, inclusive, um período de dez anos para que essa exigência fosse cumprida pelos Estados e Municípios.

Nesse sentido, Barreto (2011) afirma que em 1996, seguindo a tendência internacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece que todos os docentes sejam formados em nível superior e fixa o prazo de dez anos para que essa determinação seja cumprida no país.

A formação docente deve, prioritariamente, articular a teoria com a prática, sendo realizada através da capacitação em serviço aos professores efetivos, este dispositivo garante aos professores a formação que deve ser organizada para que possam trabalhar e cursar a graduação em nível de licenciatura garantindo-se a formação profissional. Garcia (1992) defende que o objetivo de qualquer programa de formação de professores tem de ser ensinar a competência de classe ou o

³ Este projeto corresponde a uma dimensão pesquisada no Projeto Multidisciplinar de Pesquisa intitulado: *Mapeamento do contexto sócio-educativo e avaliação do bem-estar subjetivo, resiliência, otimismo e esperança de povos e 'comunidades' tradicionais do Sul do Amazonas analisando seus efeitos sobre o exercício da cidadania* o qual foi submetido ao Conselho Nacional Científico e Tecnológico – CNPq (edital universal 14/2011) pelo Laboratório de Avaliação Psicopedagógica, Educacional e Social da Amazônia – LAPESAM, que é coordenado pela Prof.^a Dr^a Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas e pesquisadores colaboradores, dentre os quais a professora orientadora deste projeto.

conhecimento do ofício de que forma os sujeitos se tornem peritos na tarefa de ensinar.

Neste sentido, podemos considerar que a formação de professores é um dos elementos necessários, que corroboram para a construção de uma educação comprometida com a formação integral dos alunos e que precisa se assumida pelas redes de ensino, municipal e estadual. Mas, quando os sistemas de ensino não priorizam a formação de seus professores, descomprometem-se com a educação escolar dos alunos, tendo em vista que, não conseguirão garantir a aprendizagem, pois os docentes que não possuem uma formação fundamentada e específica (graduação), certamente não conseguirão exercer a profissão com segurança e autonomia.

Por isso, defende-se a prioridade de programas de formação que possam atender as necessidades dos professores, pois quando os professores possuem uma formação precária, em nível médio, não há como realizar adequadamente o seu trabalho, haja vista que não possuem os conhecimentos (do conteúdo, psicopedagógico, didático do conteúdo, do contexto) para exercer sua profissão (GARCIA, 2005). Esta reflexão em relação à formação de professores em nível superior evidencia o seguinte problema: o município de Humaitá ofereceu a todos os professores em serviço a formação em nível de graduação?

Na tentativa de esclarecer o problema suscitado a pesquisa foi direcionada pelos seguintes questionamentos: Quais as políticas de formação que o município de Humaitá-Amazonas formulou e/ou adotou para formar em nível superior os professores que fazem parte do seu quadro, e atuam prioritariamente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Qual a formação dos professores que atuam na educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental? Há programas implantados para a formação destes professores (em serviço/continuada)?

Apesar de a LDB garantir esta formação em nível superior muitos municípios no Brasil ainda não conseguiram proporcionar esta formação a todos os seus professores. Diante disso, emergiu a necessidade de *Analisar as políticas de formação para os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental mapeando a formação de docentes no município de Humaitá-*

Amazonas. A pesquisa foi realizada na Secretária Municipal de Educação-SEMED em que realizamos o levantamento dos programas e do contexto da formação de professores.

Metodologia

A Metodologia, segundo Minayo (2000) é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, não é uma tarefa fácil e requer muito cuidado por parte do pesquisador, e de definição concisa do método e das técnicas facilitará este processo.

Desse modo, na metodologia definimos a abordagem e instrumentos que nos auxiliaram na coleta de dados, em específico, para conhecermos as políticas de formação elaboradas e adotadas pelo município de Humaitá e o mapeamento da formação dos professores.

No primeiro momento fizemos a pesquisa bibliográfica, a qual possibilitou o diálogo com os teóricos que já discutem esta temática, fazendo uma análise mais aprofundada das políticas de formação. Neste sentido, Lakatos (2001) afirma que a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito acerca do assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem.

Após procedemos ao processo de levantamento de dados no *site* da Prefeitura e da Secretaria Municipal de Educação, entretanto verificamos que os *sites* não estavam em funcionamento (foram desativados devido à ausência de profissional habilitado) o que impossibilitou a coleta de dados sobre as políticas de formação.

Este fato levou-nos a redirecionar para a pesquisa de campo, havendo a necessidade de deslocamento até a Secretaria Municipal de Educação-SEMED para realizarmos este processo.

De acordo com Lakatos (IDEM) as idas do pesquisador ao campo, contribuem para o desenvolvimento da pesquisa, foi neste momento que tivemos o acesso as informações dos programas e convênios destinados aos professores do município de Humaitá. Também, fizemos a busca nos *sites* do Instituto Brasileiro de Geografia

e Estatística - IBGE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-Inep para verificarmos alguns dados do município de Humaitá.

Para entrada no campo foi enviado um ofício solicitando acesso aos dados a Secretaria Municipal de Educação-SEMED, ou seja, aos de planos ou programas de formação, bem como, a participação da Secretária de Educação para responder o questionário de pesquisa, que possui dois eixos.

Os dados foram analisados a partir da análise temática, constituindo-se um processo de construção e reconstrução, que permitiu olhar com mais clareza o que estava emergindo nos dados. Esta opção de análise fundamentou-se no trabalho de análise proposto por Minayo (2000), que indica como uma das possibilidades a análise temática, pois a noção de tema está ligada a uma afirmação a respeito de um determinado assunto. Ela comporta um feixe de relações e pode ser graficamente apresentado através de uma palavra, de uma frase, de um resumo, os quais surgiram das nossas preocupações manifestadas no projeto de pesquisa, no levantamento do quadro teórico e na análise dos dados.

Resultados: mapeando as políticas de formação

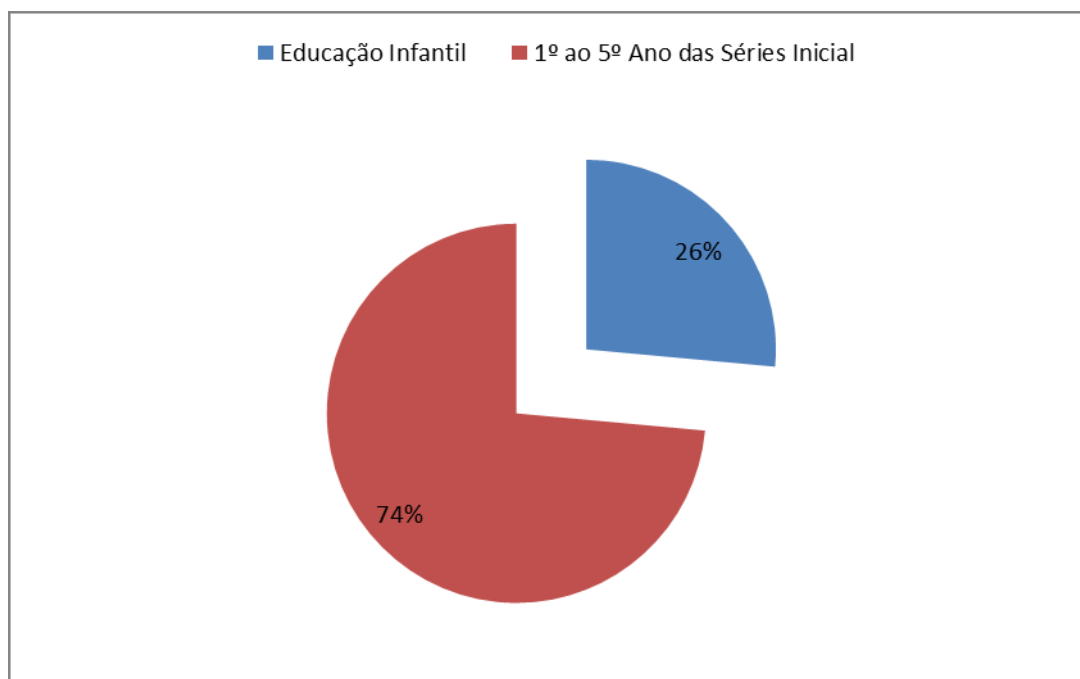
A pesquisa foi realizada em Humaitá, município do Amazonas, o qual pertence à mesorregião do Sul Amazonense e microrregião do Madeira, a população é de 45.954 habitantes e sua área é de 33071.667 Km², de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2012. O município de Humaitá limita-se com os municípios de Manicoré ao norte, leste e oeste; Porto Velho, capital de Rondônia ao sul; Tapauá e Canutama ao oeste.

Com relação à educação o município conta com 09 escolas municipais na zona urbana e 11 escolas estaduais, 02 universidades públicas: a Universidade do Estado do Amazonas - UEA - e a Universidade Federal do Amazonas – UFAM; 01 instituição privada que oferece o Ensino Fundamental e outra instituição privada que oferece a Educação Infantil. A pesquisa limitou-se na Secretaria Municipal de Educação-SEMED que atualmente é responsável pela rede municipal de ensino.

A rede municipal de ensino atende a 883 (oitocentos e oitenta e três) crianças na Educação Infantil, que ingressam na escola com a idade de 4 a 5 anos, as escolas tem o funcionamento matutino e vespertino. Nas séries iniciais do ensino

fundamental a rede municipal de ensino conta com 2.455 (dois mil quatrocentos e cinquenta e cinco) alunos matriculados, sendo esses distribuídos no turno vespertino e matutino.

Gráfico 1: Número de Alunos da Rede Municipal de Humaitá da Educação Infantil e do 1º ao 5º Ano das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.



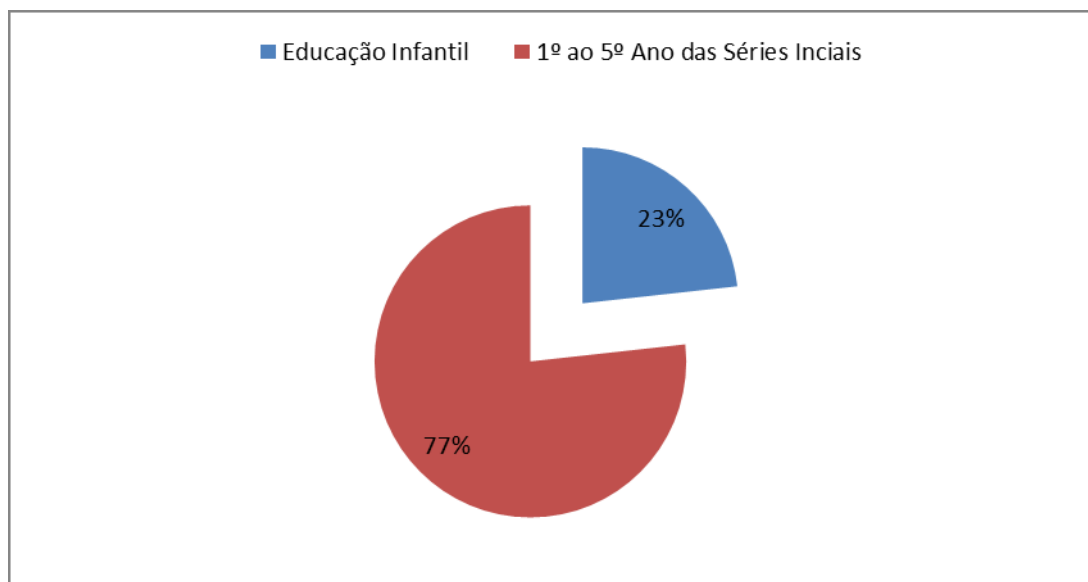
Fonte: SEMED/2013

Também verificamos estes dados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE/2012, neste foi possível fazer o levantamento do total de 10.558 alunos matriculados no em 2012 no Ensino Fundamental. Verificou-se que deste total há em escolas privadas 141 alunos matriculados, 3.880 na rede estadual e 6.537 na rede municipal, não havendo separação dos Anos Iniciais e/ou finais do Ensino Fundamental. Na Educação Infantil, denominada de pré-escolar havia 71 alunos em escolar particulares, nenhuma matrícula na rede estadual e 1.207 alunos na rede municipal de ensino, totalizando 1.278 alunos matriculados. É importante destacar que os dados da secretaria municipal de educação infantil identificaram 883 crianças e no IGBE 1.207, havendo uma diferença de 327 crianças que possivelmente foram promovidas para o Ensino Fundamental.

A rede municipal de ensino conta com 30 (trinta) professores, distribuída em 5 (cinco) escolas nos turnos matutino e vespertino na Educação Infantil. Do 1º ao 5º ano a rede municipal conta com 99 (noventa e nove) professores sendo esses

distribuídos em 9 (nove) escolas, que tem os seus funcionamentos no turno vespertino e matutino.

Gráfico 2: Número de Professores da Rede Municipal de Humaitá da Educação Infantil e Séries Iniciais.

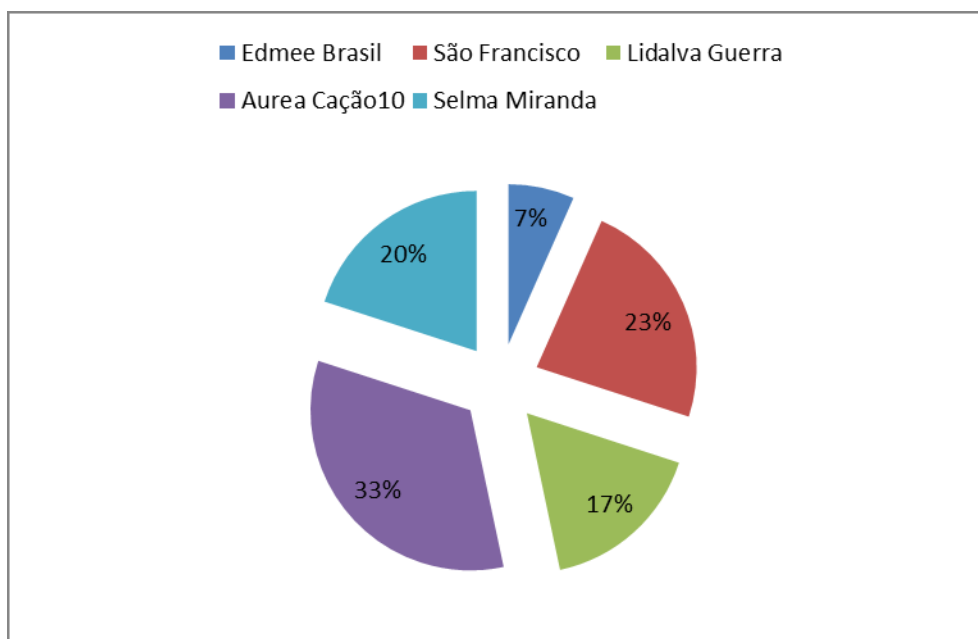


Fonte: SEMED/2013

Em confronto com os dados do IBGE verificamos que 04 professores são de escolas privadas e que atuam na educação infantil, enquanto na rede municipal há 55 docentes, totalizando 59. Percebemos um decréscimo no número de professores informados pela SEMED de 54 para 30, talvez isto se justifique porque os dados correspondem somente a zona urbana. Com relação a ensino fundamental foi repassado os dados do numero de docentes que atuam somente nos Anos Iniciais apontando o total de 99. O IBGE identificou 314 professores atuando neste nível de ensino, destes 17 pertencem as escolas privadas, 137 na rede estadual e 297 na rede municipal.

A SEMED possui alunos distribuídos na área urbana, em escolas municipais que atendem salas de Educação Infantil, a saber: Escola Municipal Edmee Brasil, Escola Municipal São Francisco, Escola Municipal Lindalva Guerra, Escola Municipal Áurea Cação e Escola Municipal Selma Miranda e tendo um total de 30 (trinta) turmas.

Gráfico 3: Distribuição de Alunos da Educação Infantil no Município de Humaitá

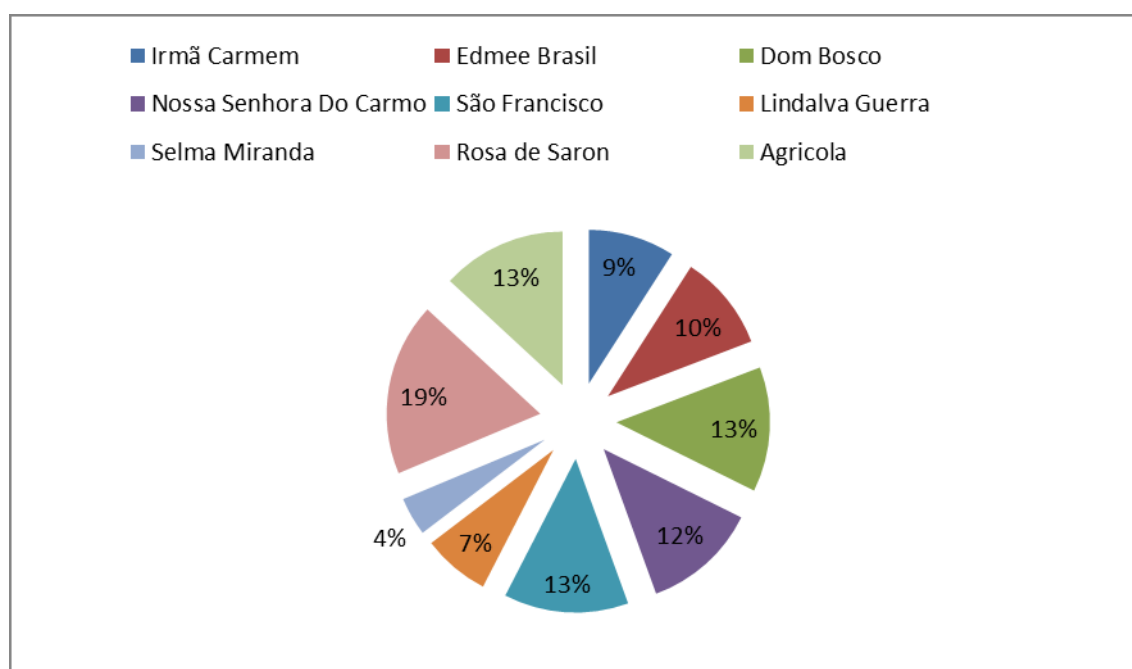


Fonte: SEMED/2013

Há no município somente uma escola, para atender a Educação Infantil a Escola Municipal Áurea Cação, nas demais há poucas salas destinadas às crianças desta etapa nível de ensino. É importante destacar que a rede municipal de ensino esta construindo três creches para atender a demanda existente, situadas em diferentes Bairros: Nova Esperança, Divino Pranto e São Cristóvão.

O atendimento dos alunos que ingressam do 1º ao 5º Ensino Fundamental é realizado em 9 (nove) escolas municipais que são: Escola Municipal Irmã Carmem, Escola Municipal Edmee Brasil, Escola Municipal Dom Bosco, Escola Municipal Nossa Senhora do Carmo, Escola Municipal Rosa de Sarom, Escola Municipal São Francisco, Escola Municipal Lindalva Guerra, Escola Municipal Agrícola, Escola Municipal Selma Miranda e tendo um total de 99 (noventa e nove) turmas.

Gráfico 4: Distribuição de Alunos do 1º ao 5º Ano das Séries Iniciais do Município de Humaitá



Fonte: SEMED/2013

Também buscamos os dados do IBGE para verificamos o número de escolas da rede municipal de ensino foi identificado o total de 105, destas uma escola é privada, 10 pertencem a rede estadual e 94 pertencem a rede municipal. Podemos perceber que há na zona urbana nove escolas e as demais, estão localizadas na zona rural.

Diante disso ainda há necessidade do município ampliar o acesso e permanência seja na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, para que estes pequenos cidadãos possam ter direito a uma educação com qualidade e comprometida com sua formação. E isto só será possível através de políticas de formação, da formação continuada, de melhoria das instituições educativas, da valorização profissional e salarial. E, também, na valorização dos demais funcionários que atuam na educação, promovendo cursos, encontros, respeitando-se e valorizando estes profissionais em todos os aspectos.

Além do acesso aos dados, fizemos algumas perguntas as Coordenadoras SEMED³ , sobre as políticas municipais adotadas para a formação de professores do município de Humaitá? Elas nos responderam que:

Atualmente o município estabelece parcerias por meio de adesão às propostas de formação seja inicial ou continuada sugerida pelo MEC. Desde o ano 2008 iniciou no município através do governo Federal o incentivo principalmente à formação continuada em serviço.

Outra parceria estabelecida pelo município ocorre com o IEAA/UFAM de Humaitá. Onde os professores da rede municipal de ensino têm participado frequentemente de cursos de formação continuada promovido pelo IEAA/UFAM, principalmente do colegiado de Pedagogia.

Podemos citar ainda a formação inicial e continuada oferecida através da Plataforma Freire, que também ocorre em parceria com o MEC.

Aprofundamos a questão, pois, é importante verificar como foram desenvolvidas as políticas de formação inicial/serviço adotado pelo município? Que instituições ofereceram os cursos?

Geralmente ocorre seleção de docentes da rede municipal de ensino com perfil de formador para receber a formação de orientadores das IES credenciadas por determinados cursos. Em seguida, esses professores formadores multiplicam a formação recebida, na maioria das vezes na capital, aos demais professores da rede dependendo da proposta do curso.

Com relação à parceria entre o IEAA/UFAM, ocorre por meio das atividades de extensão desenvolvidas pela universidade, com intuito de contribuir com a melhoria da educação básica do município de Humaitá-AM.

Com relação à formação continuada, perguntamos se o município de Humaitá oferecia a formação continuada aos seus professores. As Coordenadoras responderam que “sim” identificaram os cursos ofertados, os períodos/ano.

1. Curso Pró-letramento: Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental na área da matemática e alfabetização e linguagem. Onde ocorria um encontro por mês, com a carga horária de 240 horas. Sendo 120h em 2008 e mais 120 h em 2009.

⁴ As coordenadoras são responsáveis diferentes áreas, níveis e etapas de ensino. Para não identificá-las as denominamos de coordenadoras da SEMED, foram autorizadas a responder o questionário pela Secretária de Educação.

2. *CECEMCA: Curso de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ocorria um encontro por mês, no ano de 2009.*
3. *Gestar II: na área da Linguagem e Matemática, curso direcionado aos professores do 6º a 9º Ano, em 2010.*
4. *GEEMPA - grupo de estudos sobre educação metodologia de pesquisa e ação. Curso de Correção do Fluxo Escolar. De 2010 a 2012. Ocorreu primeiramente um primeiro encontro de 40h, depois duas assessorias todas em Manaus.*
5. *Escola Ativa: Programa de Formação continuada aos professores das classes multisseriadas. Uma semana a cada mês era reservado para estudo na metodologia Escola Ativa. Sendo 240h divididas em seis módulos, cada módulo com 40h semanais. Iniciou no segundo semestre de 2010 até 2011.*
6. *Pós-graduação em Educação Infantil ofertado pela UFAM. Um encontro por mês de 12h. De 2010 a 2012.*
7. *Licenciatura em História ofertada pela UFAM aos professores que já possuíam uma graduação e tiveram a oportunidade de cursar uma segunda licenciatura na área de sua preferência. Ocorria no período de férias de 2010 a 2011.*
8. *Pós-graduação em Gestão Escolar: curso a distância por meio da plataforma Moodle, de 2011 a 2012. Ofertado pela UFAM através do programa Escola de Gestores da Educação Básica.*
9. *Licenciatura em Pedagogia ofertada pela UFAM e UEA. Ocorre no período de férias dos professores. Iniciou em 2010 e está previsto para concluir em agosto de 2014.*
10. *Curso de Ensino Religioso, com a carga horária de 12h, uma vez por mês durante o ano de 2012.*
11. *Progestão: Programa de capacitação a distância para gestores escolares é um curso de formação continuada e em serviço, organizado na modalidade à distância. Um encontro por mês, início 2012 a 2013. Carga horária total de 300h dividida em 10 módulos cada um com 30h.*

Verifica-se que houve 13 (cursos) de formação, apenas um para formação inicial (pedagogia) ofertados por duas instituições; uma segunda licenciatura (história) e os demais se situam no espaço de formação continuada em diferentes áreas e são importantes, mas o que nos chamou atenção foi o fato de tais cursos atenderem muito mais os interesses das instituições superiores do que dos professores e das escolas.

Interessou-se também a participação efetiva dos docentes nestes cursos, por isso, perguntamos quantos professores concluíram os cursos, as Coordenadoras responderam que a evasão ou desistência era rara, do total de 100% havia 10% de desistência e na grande maioria por motivos pessoais ou afastamento feito através de doenças.

1. *Pró-letramento em 2008 (Alfabetização e Linguagem: 59 professores/Matemática: 102 professores).*
2. *Pró-letramento em 2009: (Curso de Alfabetização e Linguagem: 70 professores).*
3. *CECEMCA: 86 professores.*
4. *GESTAR II: (Matemática: 20 professores; Português: 20 professores)*
5. *GEEMPA: 02 professoras*
6. *ESCOLA ATIVA: 247 professores*
7. *Pós-graduação em Educação Infantil (UFAM): 40 professores*
8. *Licenciatura em História (UFAM): 26/ concluíram 19 professores*
9. *Pós-graduação em Gestão Escolar (UFAM): 20 professores*
10. *Pós-graduação em Mídias: 03 professores*
11. *Pós-graduação em Atendimento em Educação Especial: 02 professores*
12. *Pedagogia UEA: 17 professores*
13. *Pedagogia UFAM: 12 professores*
14. *Ensino Religioso: 75 professores*
15. *Progestão: 18 (SEMED) e 7 (SEDUC) professores*

Os dados apresentados nos reportam ao trabalho de Gatti et al (2011) em que considera que nos anos recentes, o governo federal, detectando a grande dispersão e a fragmentação das políticas docentes no país, bem como os descompassos entre os programas de formação para o magistério a cargo das instituições de ensino superior (IES) e as demandas da educação básica, tomou uma série de iniciativas, tendo em vista promover a sua articulação, particularmente no âmbito das instituições públicas, em busca de assegurar uma educação de qualidade como direito de todos.

A autora afirma ainda que essas políticas visam atender à demanda pela formação inicial em nível superior exigida pela Lei nº 9.394/1996, (LDB) e pela formação continuada, demanda essa que implica o atendimento de milhares de docentes e a diversificação da oferta, segundo as etapas e as modalidades da educação básica, as características dos alunos e as necessidades regionais e locais.

Dessa forma o MEC organizou-se para proporcionar a nível nacional as políticas de formação, que segundo Gatti et al:

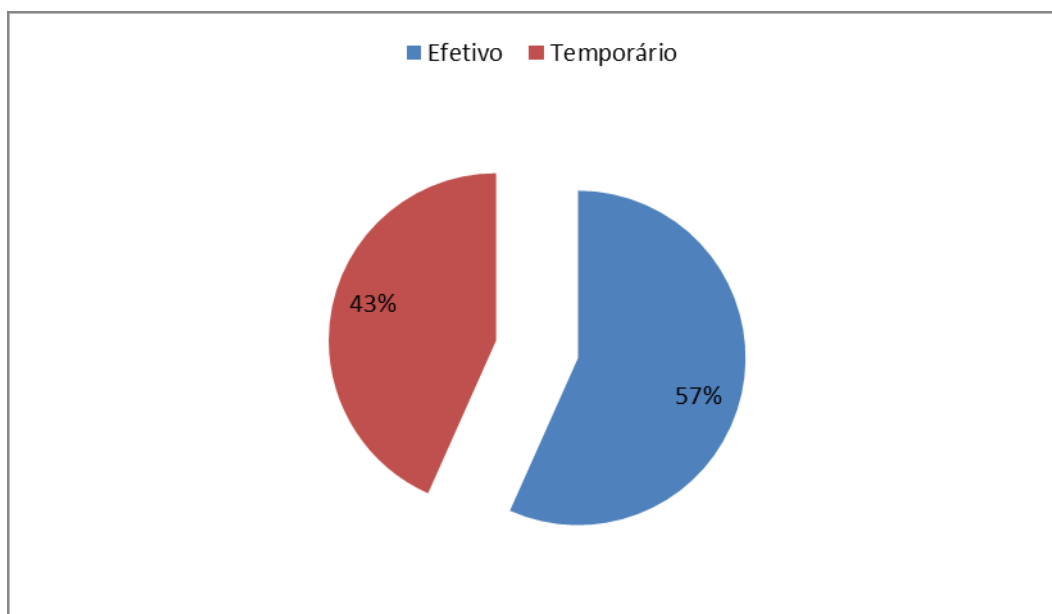
A configuração do grande aparato institucional montado pelo Ministério da Educação (MEC), ao longo de pouco mais de meia década, delineia uma política nacional de formação docente orientada pela perspectiva de instituição de um sistema nacional de educação, que traduz o avanço do processo de responsabilização do poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica e considera a formação como um processo contínuo de construção de uma prática docente qualificada e de afirmação da identidade, da profissionalidade e da profissionalização dos professores. A formulação do PARFOR, que se seguiu à definição da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, compreende conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de Educação de estados e municípios e as IPES para ministrar cursos superiores a professores em exercício em escolas públicas que não possuem a formação adequada prevista pela LDB. São eles: cursos de 1ª licenciatura, para os que não possuem graduação; cursos de 2ª licenciatura, para os licenciados que atuam fora da área de formação; cursos de formação pedagógica para bacharéis sem licenciatura (2011, p.49).

Então, pode-se afirmar que as políticas adotadas pelo município de Humaitá seguem exatamente as determinações do MEC, propondo os cursos de formação inicial e continuada, como demonstrado anteriormente.

Diante das questões expostas concordamos com Pimenta (1999, p.15) ao confirmar a importância de estar repensando a formação inicial e contínua, principalmente da reflexão das políticas de formação.

Além das questões anteriores perguntamos das Coordenadoras quantos professores fazem parte do quadro do magistério do município de Humaitá? Elas apresentaram os seguintes dados, são 306 professores efetivos e 234 professores temporários na rede de ensino do município de Humaitá, como explicito no gráfico abaixo.

Gráfico 05: Quadro de professores da Rede Municipal de Ensino



Fontes: SEMED/2013.

É importante destacar que o quadro de professores evidencia um percentual significativo de professores que ingressaram via processo seletivo, esta questão nos conduz ao seguinte questionamento: Houve um concurso público para compor o quadro de professores⁵ da Secretaria Municipal de Educação, porque há tantos professores do processo seletivo (47%) se o concurso ainda está vigente? Por que os professores que estão aguardando ainda não foram convocados se há demanda?

Este fato pode trazer prejuízos à educação escolar das crianças, que devem ser asseguradas o seu direito, pois verificou-se que até o mês de maio havia escolas sem professores, havendo prejuízo de horas-aulas estabelecidas pela LDB (1996). Considera-se que o poder público precisa estar atento a estes fatos para viabilizar os processos de convocação destes professores.

Com relação à formação inicial (graduação) dos docentes que atuam na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Humaitá. As coordenadoras não informaram em números, quantos destes 306 professores

⁵ Edital Nº 001/2011 de Concurso Público de Provas e Títulos.

efetivos e 234 professores temporários qual seria a graduação, apenas responderam que *“Os docentes possuem licenciatura plena ou cursando, nas áreas de Normal Superior e Pedagogia. Possuindo ainda na área rural alguns professores em nível médio/magistério”*.

É necessário que haja uma triagem para conhecer realmente a formação de todos os professores que compõem o quadro do magistério municipal, para oferecê-les a formação adequada ao nível de ensino em que atua. A LDB há muito assegura o direito a todos os professores de cursar a graduação (art. 62), mas nem sempre os municípios e estados cumprem esta determinação.

As políticas de formação precisam realmente se comprometer com a formação de professores para que estes profissionais possa exercer sua profissão com competência, além disso, precisam de apoio institucional para se afastar de suas funções neste processo, promovendo condições de acesso e permanência nestes cursos.

Em relação a isto Ferreira (2006) considera que a formação dos profissionais da educação, sua profissionalização e o exercício desses profissionais no Brasil acumulam uma história de lutas, conflitos e de muito empenho e dedicação desses profissionais, apesar da não-valorização e da falta de condições devidas e necessárias à qualidade da sua formação e do seu trabalho profissional, por parte do Poder Público. Em contrapartida, com a grande expansão das redes de ensino e dos cursos nos mais diversos formatos e modalidades, em curto espaço de tempo, e a ampliação conseqüente da necessidade de profissionais, a formação destes não logrou, ainda, por estudos, pesquisas e avaliações realizados, prover o ensino com profissionais de qualidade, muitas vezes nem suficientes.

Conclusão

As políticas de formação implementadas pela LDB e pelo MEC trouxeram uma série de responsabilidades aos estados e municípios para a formação em nível de graduação para os professores em serviço que estavam atuando na Educação Básica. Em virtude disso, ocorreu no Brasil à realização de convênios com universidades e faculdades para atender esta prerrogativa, desse modo foram

criados muitos programas de formação com o intuito de realizar a formação de professores para trabalhar-nos diversos níveis da educação.

Neste contexto retornamos ao objetivo geral orientador da pesquisa que buscou *Analisar as políticas de formação para os professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental mapeando a formação de docentes no município de Humaitá-Amazonas*. Ao finalizar esta pesquisa podemos apontar algumas conclusões: Foi possível identificar no quadro geral do magistério que os professores em sua maioria possuem formação em nível superior, nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, e há poucos docentes com a formação mínima. Este fato precisa ser considerado, pois apesar de haver poucos docentes sem a formação necessária e importante proporcionar-lhes este direito.

As políticas de formação do município de Humaitá-Amazonas orientam-se pelas políticas nacionais (MEC), implantando cursos de formação continuada (Proletramento, CECEMCA, GESTA II, PROINTAFIL, GEEMPA) e cursos de formação inicial, sendo: primeira licenciatura, segunda licenciatura e cursos de especialização.

Concluimos que a formação de professores, neste contexto é um desafio a ser enfrentado pelos governantes que implementam as políticas de formação devendo proporcionar a formação inicial e continuada aos seus professores, e que estas não se configurem como uma formação aligeirada, mas com vínculo com instituições idôneas, que estejam comprometidas com a formação ética, estética, epistemológica, política e técnica dos professores. Por fim, afirmamos ser necessário aprofundar estudos e debates sobre a formação de professores no contexto da Região Amazônica.

Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº. 9.394/96**. Brasília, DF. Brasil. 1996.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia no Brasil: a gestão da educação como gérmen da formação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1341-1358, set./dez. 2006.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: forma-se para a mudança e a incerteza. 7 ed. São Paulo, Cortez, 2009 a.

_____. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo, Cortez, 2009 b.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (organizadora). **Pesquisa social**: Teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 1. ed. Dom Quixote. Lisboa. 1992.

GATTI, Bernardete Angelina. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto e Marli Eliza Dalmaz de Afonso André. – Brasília: UNESCO, 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. 1. ed. Dom Quixote. Lisboa. 1992.

_____. **Formação de Professores para uma mudança educativa**. Editora Porto. Portugal, 2005.

PIMENTA, Selma G. (org). Saberes pedagógicos e prática docente. IN: PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI. Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 14 n. 40 jan./abr. 2009

PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL

¹ Claudinei Frutuoso
² Antônio Carlos Maciel
³ Rute Moreira Braga

Resumo: O presente trabalho apresenta um estudo sobre os princípios pedagógicos e o funcionamento da educação integral no Brasil, o estudo baseia-se na construção da primeira escola-parque de educação integral, passando pelos Cieps, e finalizando com o Projeto Burareiro de educação integral. Tendo como objetivo caracterizar o percurso das políticas de educação integral no Brasil como registro histórico de um momento. Revisita-se autores como Teixeira (1967), Ribeiro (1984, 1986), Maciel (2007, 2009), Nunes (2009). Percebe-se, porém que, embora se tenha progredido pedagógica e organizacionalmente, a escola de educação integral ainda está aquém das reais necessidades das demandas a que se destina.

Palavras-Chave: Políticas Educacionais. Princípios Pedagógicos. Educação Integral.

TEACHING PRINCIPLES AND COMPREHENSIVE EDUCATION IN BRAZIL

Abstract

This paper presents a study on the pedagogical principles and operation of comprehensive education in Brazil, the study is based on the construction of the first school-park-rounded education, through the Cieps, and ending with the design Burareiro comprehensive education. Aiming to characterize the path integral education policies in Brazil as a historical record of a moment. Revisits authors such as Teixeira (1967), Ribeiro (1984, 1986), Maciel (2007, 2009), Nunes (2009). It is realized, however, that although it has progressed pedagogical and organizationally, the day school education still lags behind the actual needs of the intended demands.

Keywords: Educational Policy. Pedagogical principles. Integral Education.

¹ Mestrando em Educação/PPGE/UNIR, graduado em Pedagogia – UNIR, professor colaborador do DECED/UNIR. frutuoso12@gmail.com

² Doutor da Universidade Federal de Rondônia – Brasil. maciel_ac@hotmail.com

³ Professora da Universidade Federal de Rondônia – Brasil. rutebraga@unir.br

INTRODUÇÃO

O movimento que dá origem a educação integral no Brasil tem sua base nas disputas entre os vários seguimentos da sociedade a partir dos anos 20 do sec. XX. Esses debates vão intensificar e acelerar a implantação da educação integral, porém é preciso destacar que a educação integral só se consolida em 1950 com a construção da Escola Carneiro Ribeiro por Anísio Teixeira.

Nesse período as políticas para a educação no Brasil não priorizam o ensino, ficando esse a mercê de lutas travadas num campo ideológico e político tendo uma influência diminuta na prática. Tal concepção recebeu a crítica de Anísio Teixeira (1967) e Darcy Ribeiro (1984), que vão remodelar o ensino com suas propostas de escola integral, um com as escolas-parque e outro com os Cieps. Para eles o Estado precisava investir de forma organizada na educação escolar fazendo chegar os benefícios deste investimento ao povo.

Na visão oposta a esse modelo, embora tenha tido sua importância, caíram no abandono e esquecimento. Maciel e Braga (2007) propõem uma educação integral politécnica, onde a formação do aluno se dá pela associação de uma gama de habilidades que este adquiriu através relação com a prática.

Assim o objetivo deste trabalho é caracterizar o percurso das políticas de educação integral no Brasil como registro histórico de um momento. Fazendo uma descrição dos principais modelos de escola, desde as escolas-parque passando pelos Cieps e por fim o projeto Burareiro de Educação integral por ser essa a primeira experiência no estado de Rondônia.

1. ANÍSIO TEIXEIRA E AS ESCOLAS-PARQUE

A educação integral no Brasil começa e ser pensada a partir do início do século XX, como o acesso a escola primária que era privilégio de uns poucos, passa-se a pensar num modelo de educação que atendesse não só as minorias mais atendessem também parte da população que não tinha o acesso a essa educação escolar.

Nesse período o país passa por algumas transformações dentre as quais se podem destacar a econômica afetada pela primeira guerra e o processo de substituição de importações, que ganha corpo com a Era Vargas. E a educacional com a expansão da educação primária, até então um desafio que deveria ser enfrentado com muita sobriedade e dedicação, já que a escola era para uns poucos e sua expansão indicaria uma alteração na estrutura social da época. A escola era um espaço que deveria oferecer uma série de oportunidades de aprendizagem conforme Nunes (2009, p. 123):

A escola primária deveria oferecer aos estudantes oportunidades amplas de vida, compreendendo atividades de estudos, de trabalho, de sociabilidade, de arte, recreação e jogos. Era preciso um novo currículo, um novo programa, um novo docente. Tratava-se, portanto, de expandir, do ponto de vista da cultura geral, a instrução primária – até então caracterizada praticamente como escola alfabetizadora – para que a população, sobretudo das áreas mais pobres, se integrasse no contexto de uma sociedade moderna.

Desta maneira, seria preciso não só uma estruturação da instrução pública como também, uma mudança na forma de condução do ensino. Deste modo o pensamento de Dewey vai influenciar a reestruturação do ensino no país, já que o debate no âmbito da escola pública da época e de como esta deveria ensinar estava no auge, segundo Cavaliere (2002, p. 261) “seu projeto de escola é fundamentalmente um projeto de comunidade intersubjetiva, democraticamente estruturada, na qual se possibilitará, por meio da comunicação da experiência, a construção de alguma identidade coletiva”. Assim a escola torna-se um espaço onde a experiência deve ser utilizada como meio para o alcance de determinado fim, ou seja, o aprendizado.

Neste contexto, num Brasil de expectativas, mudança, luta e incerteza surge o educador Anísio Teixeira. Embora seu pai o quisesse político ou médico, profissão do pai. Anísio escolhe uma carreira diferente, embora tenha se formado em Direito pela Faculdade de Direito do Rio de Janeiro ele acaba enveredando por outro caminho o da educação. Assumiu a instrução pública de seu estado no ano de 1924 a convite do então governador do estado da Bahia Dr. Calmon, sendo sua indicação feita pelo amigo Hermes de Lima.

Vivendo em um tempo de grandes eventos internacionais como a Primeira Guerra Mundial e o movimento da Escola Nova. Anísio Teixeira toma como base o pensamento educacional escolanovista fundamentado nas ideias de Dewey. Conforme expresso por Cavaliere (2002, p. 256)

Um dos grandes impulsos do pensamento escolanovista foi a ocorrência das guerras mundiais, particularmente a primeira grande guerra, que surpreendeu o espírito iluminista com o fato de que foram exatamente as nações mais desenvolvidas na ciência, na tecnologia e na filosofia que protagonizaram o episódio bárbaro.

Assim a escola para Anísio passa a ter um novo papel dentro deste contexto, pois a princípio não é possível continuar com o mesmo modelo de escola, uma vez que esta não atende as necessidades da população mais necessitada da mesma. A educação na concepção escolanovista é centrada na visão de educação como vida, e não como

preparação para a vida, seu foco esta se caracteriza por um deslocamento de eixos passando, por exemplo, a valorizar ao invés do diretivismo o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos. Em tese trata-se de uma concepção pedagógica que considera que o importante não é o aprender, mas sim o aprender a aprender (SAVIANI, 2001 p.9).

Influenciado por este modelo de educação Anísio se propõe a remodelar a educação brasileira, visando sua expansão e autonomia. Uma vez que os governos responsáveis diretos por ofertar o ensino às crianças se abstêm de investir como devem na estrutura e formação, o que para Nunes (2009, p. 129) é visto como um diferencial da concepção da Escola Nova está no fato, de sua intervenção funcionar como fator de qualidade, quando diz que:

De fato, a questão do caráter demonstrativo de uma obra pública esteve e está sempre presente nos governos que se sucedem. No caso dos educadores da chamada Escola Nova, esse caráter tem, entre outras, a finalidade de dar o testemunho de que é possível intervir na escola e mudar a qualidade. Essa intervenção funciona como matriz para a criação de outras representações sobre finalidades e funções da escola, seu papel na sociedade moderna, formação da cidadania.

Desta forma o objetivo dos educadores da escola nova era a transformação desta sobre maneira a intervenção direta em sua estrutura, pois não era possível remodelar o ensino numa escola com as características tradicionais, ou seja, ensino, estrutura, formação e função da escola.

Para isso era preciso amenizar as desigualdades a partir do efetivo reconhecimento por parte de classes e grupos da sociedade promovendo a “autoridade pedagógica”, pois deste modo quanto menos esta necessite produzir as condições de sua instauração e perpetuação, mas efetivo será o trabalho da escola, diminuindo o processo de reprodução da desigualdade social (CAVALIERE, 2002 p.256).

Assim, o pensamento escolanovista vai permear o novo modelo de educação, proporcionando uma reflexão sobre as bases da escola primária, tanto em sua concepção pedagógica como em sua infraestrutura, pensando um modelo de escola que atendesse com propriedade as necessidades de se fazer conhecer a escola para as massas.

A educação integral pensada por Anísio Teixeira tinha como base uma escola onde a sua estrutura favorecesse o aprendizado, bem como economizasse nos custos, partindo de um espaço onde as atividades pudessem ser realizadas com o mínimo de intervenção

externa possível. Seguindo estes critérios ele cria a escola-parque uma escola onde as atividades aconteceriam em dois ambientes à escola-classe e depois a escola parque.

Seu funcionamento se daria da seguinte forma, os alunos seriam matriculados nas quatro (4) escolas-classes, onde seriam organizados passando um tempo na escola-classe e outro na escola-parque, o tempo escolar seria de 9 horas diárias divididos em um turno de quatro (4) horas pela manhã, com um intervalo de uma (1) hora e quatro (4) horas à tarde. Na escola-parque os alunos seriam agrupados por idade e em atividades onde os mesmos demonstrassem aptidão, as atividades de educação física, sociais, artísticas e de organização e biblioteca faziam parte das atividades que os alunos deveriam participar (TEIXEIRA, 1967, p. 253-263). Assim esse modelo de escola, embora tenha a vaga ideia de diminuir as desigualdades, por meio da participação ativa nas diversas atividades, transformando a escola num ambiente criador, não produz o resultado esperado.

Seu funcionamento foi apoiado na experiência anteriormente feita na escola de Aplicação do Centro Regional de pesquisas educacionais da Bahia, este por sua vez era vinculado ao Inep e que funcionou entre os anos de 1956 e 1962, sendo que as classes reuniam alunos por faixa etária e não por outros testes como os de inteligência (NUNES, 2009 p. 126). Deste modo as crianças deveriam ser agrupadas em classes não por suas habilidades e potencialidades, o que faria com que em determinadas turmas, por exemplo, existissem alunos totalmente alfabetizados e outros não alfabetizados.

Neste contexto a escola-parque se diferenciaria da escola primária normal por oferecer, o dia completo de atividades onde os alunos permaneciam em ambiente educativo, além de tentar resolver outro problema social o dos meninos sem lar, conforme expresso por Nunes (2009, p. 125): "Havia um plano para manter, numa residência apropriada, 5% dos meninos considerados sem lar, mas essa residência nunca foi construída. A construção dessas instalações foi dada como encerrada em 1964". Um projeto audacioso para a educação, não só pelo desafio de montar uma estrutura que atendesse de maneira adequada a todos, mas principalmente por ter como meta o alcance das camadas mais pobres, uma vez que seu objetivo era o de dar uma escola de qualidade para os filhos dos trabalhadores.

Há, porém nesse projeto um ponto que deve ser observado como dar educação de qualidade aos filhos dos trabalhadores, sem ensinar-lhes como deve. Num momento tão importante para o país a educação integral ganha forma e força ao se destacar na importância do projeto inovador de Anísio Teixeira, uma vez que a abrangência da escola primária era uma meta do educador brasileiro, haja vista haver uma restrição do acesso à

escola primária a classe trabalhadora. Nunes (2009, p. 122) expõe na fala de Anísio Teixeira esse processo detalhando o momento de difusão da escola primária ao dizer que:

O processo que difundiu a educação primária no Brasil, afirma ele, foi marcado, num primeiro momento, pela restrição da escola primária a uma classe média, o que significava que as classes trabalhadoras dela estavam ausentes. [...] Ao lado da redução da escola primária, inventaram-se também os turnos escolares que repercutiam na redução do dia escolar e na formação dos professores.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao funcionamento da escola-parque, este ambiente ao contrário da escola primária era um ambiente criador. Na concepção de Anísio Teixeira em uma das críticas que fez a escola primária, estava caracterizado o fato desta não oportunizar a comunicação entre os alunos a partir das vivências em diversas atividades, pois não se tratava segundo ele de suprir carências culturais, mas de antecipar experiências que pudessem levar a uma relação com o conhecimento necessário ao cotidiano que se encontra em constante mudança, o que em si já seria um desafio paradoxal (NUNES, 2009 p.123).

Esse desafio se torna maior se pensar-se em como a escola e seu ambiente pode contribuir na construção da identidade. Cavaliere (2002, p. 267) ao destacar este modelo de escola, seu ambiente e vivência diz: “é preciso que a escola seja, um ambiente onde crianças e adultos vivenciem experiências democráticas. Só a partir delas será possível construir essa nova identidade”. Essa construção para Anísio estaria relacionada não a privilégios dados pelo estado, mas a uma concepção de educação como um direito estando na base e na autonomia do povo.

A autonomia como se vê fazia parte da proposta de educação integral pensada por Anísio Teixeira, pois em sua primeira experiência este aborda a importância das atividades extraclasse (aquelas feitas na escola-parque) e das atividades feitas nas classes. Essa identificação e autenticidade se davam com a organização de inúmeras tarefas que deveriam ser realizadas pelos alunos. Segundo Nunes (2009, p. 125) o êxito dado a estas atividades se dava por que:

Os alunos eram encarregados de organizar inúmeras atividades: correios, clubes, biblioteca, banco, lojas, rádio-escola, etc... Pesquisas e excursões incentivavam a investigação dos aspectos estudados. Além dessas, outras atividades extra-classe chegaram a ser desenvolvidas, como o escotismo, as campanhas para melhoria do aprendizado, a associação de pais e mestres, etc... Nas escolas-classe registrou-se grande êxito da matemática moderna.

Apesar de todos os empecilhos a escola-parque projetada por Anísio Teixeira tinha como objetivo elevar e expandir o ensino num país de território gigantesco e de tantas

desigualdades. Sua contribuição no campo educacional é inegável, portanto mesmo todo seu conhecimento e influência ainda assim não foram suficientes para alavancar de todo o ensino no país. Embora este tenha lutado para ver florescer um novo modelo de educação, sofreu com a falta de investimentos de governos, o descaso com a educação e acima de tudo a valorização de uma concepção de educação fundamentada na chamada teoria do capital humano, isto é uma educação como planejamento e investimento econômico, educação como mercadoria, seja como produto específico e delimitado a ser consumido (CAVALIERE, 2002 p. 255). Neste sentido a obra de Anísio deve ser analisada como um marco histórico, na construção da escola integral.

Uma escola que atendesse as necessidades daqueles que não tinha acesso, e tampouco o conhecimento da própria importância da educação escolar na formação do homem.

2. DARCY RIBEIRO E OS CIEPS

As políticas educacionais no Brasil nunca estiveram entre as prioridades de governos e demais setores da sociedade industrial. Prova disto é a forma como se arrasta até hoje a educação pública, num país onde as desigualdades são visíveis, a escola ocupa lugar secundário nas ações governamentais. Preocupado com a pobreza e com os excluídos socialmente Darcy Ribeiro vai a seu tempo, além de promover um debate sólido no campo educacional, elaborar uma série de metas para a educação, bem como elaborar ações que vão desafiar o modelo escola da época.

Dentre as várias ações e programas pode-se destacar aqui o programa Educação-Rio que serviu de base para a implantação dos Cieps. Darcy criticava aqueles que não faziam e não deixavam fazer, inclusive quando o tema era a educação integral.

Educador focado e preocupado com as causas sociais buscava uma escola para o povo e não contra o povo. Para ele era necessário dar dignidade aos frequentadores da escola, propriamente para os filhos da classe trabalhadora. Ao defender o novo modelo de escola Ribeiro (1984, p. 25) diz que aqueles que hoje oferecem a escola:

Negaram escolas foi para o povo. Em lugar do sistema expandir-se, multiplicando verdadeiros edifícios escolares como os que Anísio Teixeira levantou no Rio na década de 30, multiplicaram-se principalmente barracões[...] Junto com as escolas, o próprio professorado – recrutado em camadas menos abonadas – mal preparado, para suas funções e desestimulado – também decai em

níveis de formação pedagógica e se desprestigia social e profissionalmente.

A crítica aqui levantada à escola vem das péssimas condições que este a vê, essa condição é vista tanto de seu olhar enquanto político, quanto do seu olhar enquanto educador, visto que Darcy tem a realidade como laboratório, fato ligado a sua formação antropológica. Neste contexto de debates se propõe um novo modelo de escola que segundo Ribeiro (1984, p. 81) tem as seguintes características: “Essas escolas de novo tipo assumirão dois padrões: um para educação pré-escolar e quatro primeiras séries do primeiro grau; outro para alunos de quinta a oitava séries e maiores de 14 anos atrasados nos estudos.” Assim pensasse uma escola a princípio que tem como objetivo, atender um número x de alunos que são vistos como excluídos do atual sistema, porém qual forma teria essa escola? Essa era uma resposta que apenas Darcy Ribeiro poderia dar.

Os debates que definiram a série de metas a serem materializadas, visando à melhoria do sistema educacional do Rio de Janeiro, foram realizadas num minicongresso em que Darcy então vice-governador do estado esteve à frente dos trabalhos inclusive como palestrante e mediador. O objetivo deste minicongresso era ouvir os professores e demais profissionais envolvidos com a educação escolar.

Dentre os muitos desafios que se propuseram neste congresso um chama a atenção, que era o relacionado à formação do professor, que deveria receber essa formação em serviço (RIBEIRO, 1984 p. 81). Assim após extenso debate surge uma proposta de escola que atendesse verdadeiramente a classe trabalhadora, Ana Maria Monteiro destaca esta escola como sendo uma escola revolucionária. Segundo Monteiro (2009, p.41) “Os Cieps surgiram, nesse contexto, como uma escola revolucionária em todos os sentidos, que atuaria como espaço privilegiado para a crítica das desigualdades e luta para a construção de uma sociedade mais justa.” Essa visão de escola revolucionária, porém não era a dos políticos que viam nos Cieps só mais uma escola que traria gastos a máquina pública.

Embora tivesse trabalhado com Anísio e pudesse ter se utilizado do modelo das escolas-parque, Darcy prefere criar uma escola diferente para sua época. Neste contexto Bomeny (2009, p. 117) distingue Darcy de Anísio ao dizer que: “Neste ponto, me parece, reside a maior distinção entre ele e Anísio Teixeira: um conferindo ao seu projeto um cunho político-sociológico e o outro, Anísio, defendendo gradualmente o modelo pedagógico.” Estava aí o ponto central para a criação dos Cieps, pois o objetivo era dar uma escola que pudesse não só ensinar em tempo integral, mas que auxiliasse a família precarizada pelo

modo de vida capitalista. Uma vez que essa criança estando na escola a família estaria despreocupada podendo proporcionar o sustento.

O caráter revolucionário dos Cieps não estava relacionado apenas à maneira como o ensino seria dado dentro dos Cieps, mas também a estrutura que seria dada para que ocorresse este. Mas afinal o que eram os Cieps? Para Gomes (2010, p. 52): “Constituíam mais um fruto do trabalho de Darcy associado a Oscar Niemeyer. A arquitetura conferia identidade, inclusive político-partidária, às unidades e ao mesmo tempo, condicionava e refletia a proposta pedagógica.” A construção de uma escola de pompa para os trabalhadores provocou e muito os adversários, tanto políticos como os que nunca quiseram ver florescer a escola para todos.

A este contexto somasse o fato de a escola primária desde meados da década de 20 no Brasil haver perdido espaço e significado. Restava reconstruir, ou mesmo criar um novo padrão. A opção de Darcy em não implantar o modelo das escolas-parque de Anísio Teixeira, estava no fato de para ele este modelo de escola preterir certa classe já em muito favorecida pelo sistema.

Os Cieps se valiam de uma proposta pedagógica diferenciada, embasada nos princípios da Escola Nova onde sua ação pedagógica primava pela visão interdisciplinar, tendo como base um trabalho integrado, onde cada professor pudesse complementar e reforçar o trabalho dos demais (RIBEIRO, 1986 p.48). Desta forma as ações eram voltadas primeiramente para o universo cultural dos alunos, respeitando acima de tudo seus saberes. Daí a escola nova ser criticada por ser uma escola que valorizava mais a experiência em detrimento dos conteúdos, ou seja, saber livresco.

Ao lado de uma escola elitista e que pouco acrescentava as classes empobrecidas os Cieps constituem uma saída para uma sociedade a muito marginalizada. Essa preocupação com a escola que excluía e cobrava da criança pobre o mesmo rendimento da criança abastada já encontrava em Darcy sua crítica. Era, porém preciso a superação desta escola elitista e seletiva (BOMENY, 2009 p. 115). Então além de uma nova proposta pedagógica, seria preciso ressignificar a escola em sua estrutura.

Para a tarefa de criar uma escola com estrutura ideal, que proporcionasse um ambiente de aprendizagem. Procurou-se não se espelhar totalmente nas escolas-parque, mas em construções que pudessem atender as demandas e características locais. Portanto os Cieps se caracterizavam por serem escolões com capacidade para 1000 alunos cada. Como se pode perceber o objetivo era o de integrar a formação cultural e pedagógica num único espaço. Conforme Monteiro (2009, p. 38):

O Ciep é integrado em vários sentidos: seu projeto desenvolve uma proposta de currículo que assume a cultura como eixo articulador das atividades pedagógicas voltadas para aspectos pertinentes ao desenvolvimento de uma vida saudável. A dimensão integradora propõe o desenvolvimento de um diálogo constante e transformador com a comunidade a que atente. Assim, o projeto pedagógico implica pensar esta escola como pólo de dinamização cultural, possibilitando a elaboração e apropriação dos saberes escolares pelos alunos, com abertura para receber e incorporar saberes próprios à comunidade, inclusive para o resgate de práticas e saberes em risco de desaparecimento ante a pressão dos meios de comunicação.

As características ora apontadas representam o tamanho da responsabilidade exercida pelos Cieps, pois não se tratava única e exclusivamente de levar a escola, mas de levar uma escola com todos os requisitos necessários para a elevação do conhecimento desta comunidade.

Bomeny (2009, p. 114) aponta que a receita para a resolução deste problema estava na escola de tempo integral: “A escola pública, aberta a todos, em tempo integral, era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade.” Havia, porém outro contexto que desfavorecia o tempo integral que estava relacionado com o trabalho, ou seja, com a renda das famílias. Pois para boa parte das famílias a escola em tempo integral subtraía parte da renda, uma vez que a criança tinha que permanecer na escola, esta deixava de executar determinadas tarefas em casa (BOMENY, 2009 p.118). O que ocasionava um prejuízo para a família.

Outra característica dos Cieps que se deve destacar esta relacionada a seu funcionamento. Conforme Ribeiro (1986, p. 42) “O CIEP é uma escola que funciona das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde, com capacidade para abrigar 1000 alunos. Projetado por Oscar Niemeyer, cada CIEP possui três blocos”. Assim o aluno deveria permanecer no Ciep, com um turno de atividades nas salas e outro nas oficinas que eram disponibilizadas dentro da própria escola, o que favorecia o desenvolvimento dos alunos.

3. O PROJETO BURAREIRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL

O esforço constante para compreender o movimento da educação integral no Brasil, faz surgir uma nova experiência neste campo. Embasado numa concepção marxista e partindo do conceito de educação politécnica. Surge o projeto burareiro de educação integral no município de Ariquemes-Ro, criado no ano de 2005 pelo professor Dr. Antônio Carlos Maciel.

Após uma leitura dos modelos de educação integral implantados no país principalmente o dos Cieps de Darcy. Define-se por criar um projeto com um viés totalmente voltado a concepção marxista de educação. Sendo necessário em primeiro momento entender o conceito de politecnia, que pode ser definida segundo Maciel e Braga (2007, p.61) da seguinte forma: “concebe-se politecnia como um processo de desenvolvimento integral das faculdades humanas, tratando equilibradamente racionalidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade”. Desta maneira, não se pode confundir politecnia ou formação politécnica como uma formação para a técnica, mas sim uma formação integral na qual o homem possa exercer um alto grau de potencialidades, ou seja, uma formação completa.

O destaque dado aqui à formação integral está relacionado, com as dimensões apresentadas na politecnia. Essas são categorizadas num conjunto onde não há a ação única, mas uma habilidade ligada à outra. Essas são a lógico-cognitiva e psíquica, psicomotoras e físicas, sensibilidade como potencialização dos sentidos em seu aspecto amplo e a sociabilidade como efetivo exercício político (MACIEL e BRAGA, 2007, p.61). Em cada uma dessas existe um conjunto de atividades que visam desenvolver a formação politécnica.

O funcionamento do Projeto Burareiro, se dá nas ações de tempo integral para a promoção de uma educação integral. O que quer dizer que em sua concepção pedagógica há uma característica metodológica intrínseca a teoria que leva a essa prática de educação integral. Devido às particularidades da região amazônica, o turno de estudos começava às 7 horas, com um café da manhã para todos os alunos servidos nos refeitórios da escola e do Country ⁴. Depois cada grupo seguia para o desenvolvimento de suas atividades de estudos diários, das 11,30 às 13,30 horas é servido o almoço realizando-se no intervalo atividades de relaxamento com músicas clássicas entre outras (MACIEL, 2007, p.6). Todo esse trabalho era acompanhado por uma equipe de profissionais, tais como os da recreação, artes e reforço escolar.

Esse modelo de escola vai de encontro a uma perspectiva educacional de superação do modelo de educação integral, portanto uma educação integral para além da exclusão

⁴ O Country Clube é um ambiente afastado aproximadamente da escola uns 2,5 km. Esse local tem piscina para atividades de natação, campo de futebol e quadra para atividades da educação física e espaço coberto para as atividades de artes. Segundo Maciel o ambiente da escola não era agradável, portanto ela passou por um reforma, visando adequar o prédio as necessidades do projeto. Para ele: “O que proporcionou um ambiente mais agradável e mais higiênico, tamanha eram as condições de degradação ambiental da escola. Além disso, para comportar todas as atividades do Projeto, foi anexado à Escola um prédio do Centro da Juventude, com três salas, salão e banheiros, e foram alugadas as dependências do Country Club para as atividades esportivas e culturais.” (MACIEL, 2007, 4-5)

promovida pela escola pública aos filhos dos trabalhadores. Pois estes sofrem com a falta de investimento e com a exclusão promovida pelo estado as massas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do exposto, sobre os princípios pedagógicos da educação integral no Brasil e seu funcionamento. São contribuições que os vários modelos vão dar para a construção de uma educação verdadeiramente para o povo. Porém, é necessário destacar que não há aqui a intenção de eleger um modelo como o melhor, mas apontar como cada modelo funciona e deixar aqui a critério do leitor optar por um modelo.

A questão a ser respondida é porque os modelos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro não foram capazes de resolver os problemas da educação pública de tempo integral? Uma educação fundada nos preceitos escolanovista como a que eles criaram não conseguiu superar o modelo da época. Qual seria então a causa, falta de profissionais, má formação, baixa remuneração, esses os pontos devem ser analisados.

Assim não seria esse o propósito deste trabalho, mas o de caracterizar no tempo como funcionou cada modelo de escola integral. Deixando para um próximo momento a continuação deste debate.

REFERÊNCIAS

BOMENY, Helena. **A escola no Brasil de Darcy Ribeiro**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 109-120, abr. 2009. Acesso em 02/09/13.

BRANDÃO, Zaia. **Escola de tempo integral e cidadania Escolar**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 97-108, abr. 2009.

BRASIL. **Educação integral: texto referência para o debate nacional**. - Brasília: MEC, Secad, 2009.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. **Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira?** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 247-270, dez. 2002 247

CAVALIERI, Ana Maria. **Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. **História(s) da educação integral**. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

MACIEL, Antônio C; BRAGA, Rute M. **Projeto Burareiro: politécnica e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica**. In: SANTOS, Nilson (Org.). **Alinhavos em ciências humanas**. Porto Velho: EDUFRO, 2007.

_____. **Educação integral e sustentabilidade social: alternativa para a escola pública.** Manaus. 61ª SBPC – Anais, 2009.

MACIEL, Antônio Carlos. **Projeto burareiro: politecnicidade e educação integral à luz da Pedagogia histórico-crítica.** IV Simpósio Trabalho e Educação – agosto – 2007.

NUNES, Clarice. **Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil.** Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

RIBEIRO, Darcy. **Nossa escola é uma calamidade.** Rio de Janeiro: salamandra, 1984.

_____. **O livro dos Cieps.** Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política.** 34 ed. revista, Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

TEIXEIRA, Anísio. **A Escola Parque da Bahia.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p. 246-253

TEIXEIRA, Anísio. **Uma experiência de educação primária integral no Brasil.** *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Rio de Janeiro, v.38, n.87

PRIVAÇÕES NO FEMININO: UMA ANÁLISE COMPARADA DA REPRESENTAÇÃO DA PERSONAGEM FEMININA NOS CONTOS “AMOR”, DE CLARICE LISPECTOR E “A TROCA”, DE ONDINA FERREIRA

¹ Lúcia Pereira Bezerra

Resumo: O objetivo deste trabalho é fazer uma análise comparada das personagens femininas no conto “Amor” da obra *Laços de Família* da autora Clarice Lispector, e no conto “A troca” da obra *Contos com Lavas* da autora Ondina Ferreira, com base na Crítica Feminista e a Literatura Comparada. Com foco na comparação de personagens de obras de países diferentes, podemos identificar a mulher sujeito, que viola as regras estabelecidas pela sociedade patriarcal e a mulher objeto que se submete a tais regras. A metodologia utilizada foi a bibliográfica e a comparação, tendo como referencial teórico, além das autoras citadas, CARVALHAL (1992), NOVAES (1993) e ZOLIN (2003) para comparação e reflexão sobre a representação literária da mulher nos referidos contos. Conclui-se, ao analisar as personagens, temos uma visão das mulheres de seu tempo que vai da submissão à emancipação.

Palavras-chave: Clarice Lispector, Ondina Ferreira, Literatura Comparada.

INTRODUÇÃO

A literatura tem seu vínculo social no momento em que o autor expressa suas ideologias nos problemas sociais, políticos e culturais de cada país representando realidades espelhadas na obra de ficção. Essa realidade não precisa retratar fatos históricos, ou seja, fatos ocorridos, nem personagens históricos ou pessoas reais. A literatura atua na representação e na construção de realidades possíveis. Assim, através da representação literária é possível compreender como certas atuações sociais ocorrem. Os “relegados” da história oficial, muitas vezes, aparecem na representação literária como protagonistas.

A análise da imagem da mulher na literatura tem sido um tema recorrente nas pesquisas acadêmicas, pois com o movimento feminista houve a valorização do tema e da figura da mulher escritora que até então havia sido relegada ao segundo plano.

¹ Professora da Universidade Federal do Amazonas (UFAM/IEAA)

O propósito desse artigo é analisar como se dá a representação da mulher na literatura brasileira (representada nessa análise por Clarice Lispector) e na literatura cabo-verdiana (representada pela escritora Ondina Ferreira). Para isso, tomaremos como subsídio teórico a literatura comparada e a crítica feminista a fim de entender melhor como a mulher é representada socialmente no contexto das literaturas de língua portuguesa. Assim, sem desprezar os vínculos sociais da literatura, cotejaremos os contos “Amor” de Clarice Lispector e “A troca” de Ondina Ferreira.

1. BREVES COMENTÁRIOS SOBRE AS AUTORAS

1.1 Clarice Lispector

A participação de Clarice na literatura brasileira foi primordial, influenciada pelo feminismo (.....) , a autora escreve uma literatura voltada à mulher, abrindo espaço para a participação da mulher no cânone literário, dando notoriedade à escrita de autoria feminina. Sua literatura coincide com um momento em que a mulher passa a atuar de forma mais crítica na sociedade brasileira. É o momento do questionamento a respeito da participação da mulher na sociedade e conseqüentemente do questionamento existencial da mulher. Surge, assim, uma escrita que se propõe a fazer uma sondagem psicológica da mulher, com personagens que sofrem a submissão do patriarcado, num aprisionamento mental, social e cultural. Essa escrita descortina o mundo velado dos anseios e desejos femininos, mesmo os mais reprimidos.

Esta abordagem exige como recurso narrativo o fluxo de consciência que faz com que a narrativa moderna rompa com a narrativa tradicional. Assim, o que interessa é o interior, o pensamento confuso da personagem que se perde não seguindo uma linha reta de raciocínio. As personagens de Clarice, portanto, são “despersonificadas”, não têm estabelecimento no mundo, vivem sem direcionamento, buscando um encontro consigo mesmas, sofrendo conflitos existenciais, e através de suas memórias fazem uma autoanálise mostrando seus sentimentos e emoções, ou seja, sua visão do estado em que se encontram, manifestando a subjetividade em crise, sempre em um rompimento do enredo. A

linguagem é o tema principal, pois através dela a personagem se apóia no silêncio conflitante do seu universo. (LISPECTOR, 1981, p. 24).

1.2 Ondina Ferreira

Professora de profissão, Ondina Ferreira colabora em várias publicações literárias e em jornais generalistas. Além disso, foi Ministra da Cultura e da Comunicação Social, e tem participado ativamente das discussões acerca da cultura e literatura cabo-verdiana, bem como das questões em torno da lusofonia. Entre suas publicações estão obras teóricas, estudos de arte e cultura e obras literárias. Destacam-se os títulos: "Amor na Ilha e Outras Paragens", "Baltazar Lopes e a Música", "Maria Helena Spencer - Contos, Crônicas, e Reportagens" e a coletânea "Elas Contam".

Ao se conhecer a história da autora, pode-se observar que "A troca", conto selecionado para análise, guarda certa semelhança com a própria vida de Ondina, revelando uma realidade comum a muitos cabo-verdianos daquele período: a necessidade de partir. Suas personagens destacam-se, pois ela faz uma alusão ao povo de Fogo com suas lutas e combates pela sobrevivência.

2. DESVENDANDO OS CONTOS: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

A análise comparada de séries literárias distintas nos permite cotejar aspectos que ora convergem entre si, ora divergem, de modo que os textos em realce possam iluminar-se mutuamente e os universos criativos de cada autor e suas formas de representação se evidenciem. Nesse sentido, a fim de evidenciar os aspectos relevantes no que tange à representação da mulher na obra de Clarice Lispector e Ondina Ferreira, especificamente nos contos "Amor" e "A Troca", propomos uma análise individualizada dos elementos da narrativa mais significativos para nossa visada, para depois procedermos à comparação.

Ao longo da história, as mulheres sofreram um processo de inferiorização. No começo do século XIX, as mulheres eram vistas como seres inferiores ao homem, esse período foi marcado pelo pensamento patriarcal que se firmou juntamente com as ideias da Igreja Católica e da ciência, acreditando na

inferiorização da mulher por sua condição física, devendo a mulher ficar reservada somente à função de procriação e aos afazeres domésticos. Dessa forma poderemos perceber através da comparação da análise das personagens Ana, da autora Clarice Lispector, e das personagens Maria e Rufina, da autora Ondina Ferreira, como elas demonstram as diferentes características de suas personagens em relação à submissão, mediação e transgressão.

3. A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA EM TORNO DA PERSONAGEM ANA, DE CLARICE LISPECTOR

3.1 Enredo e personagem do Conto “Amor”

As personagens dos contos de Clarice Lispector sabidamente são enredadas por questões existenciais que as caracterizam e delineiam. Ana, protagonista do conto “Amor”, é uma dessas personagens que se caracteriza pela complexidade psicológica. Todas as demais personagens do conto são episódicas e circunstanciais, funcionam apenas como elementos figurativos que desencadeiam certas reflexões na protagonista. Nesse contexto, a efabulação exige uma organização especial, uma vez que o tom psicológico dificilmente comporta um enredo linear. O enredo inicia *in media res*, ou seja, a personagem é apresentada no meio de um processo do qual não se sabe a origem.

Um pouco cansada, com as compras deformando o novo saco de tricô, Ana subiu no bonde. Depositou o volume no colo e o bonde começou andar. Recostou-se então no banco procurando conforto, num suspiro de meia satisfação. (LISPECTOR, 1982, p. 17).

Vemos que a situação inicial é concretizada pela localização espacial da personagem, Ana encontra-se no bonde. São os percalços da viagem/deslocamento desse bonde que representarão, num primeiro momento, a complicação do enredo:

O bonde se arrastava, em seguida estacava. Até Humaitá tinha tempo de descansar. Foi então que olhou para o homem parado no ponto. A diferença entre ele e os outros é que ele estava realmente parado. De pé, suas mãos se mantinham avançadas. Era um cego. (LISPECTOR, 1982, p. 20).

A dificuldade no trajeto de volta para casa é indicada no arrastar do bonde que parava a cada momento, dando à personagem um sentimento de tempo para

poder descansar, mas a força do destino havia empurrado Ana àquele local, onde parece que tudo estava determinado a acontecer, o conflito da mulher localizado na sua mente aumenta com o deslocamento.

A presença do cego, personagem que por um momento fica sob o olhar de Ana, atua apenas como um elemento desencadeador da crise. Notamos o momento de epifania quando Ana olha o cego, pois algo inexplicável muda dentro de si, ela é jogada para uma realidade que antes ignorava. Paradoxalmente, o cego aparece para Ana como um elemento de salvação, pois ele estava alheio à vida mascando seu chiclete. Um cego leva Ana à clarividência de sua situação: ela enxergava, mas estava cega e presa às convenções sociais da sua época.

Ana tinha uma vida pré-determinada da qual ela vivia satisfeita “Ana dava a tudo, tranquilamente, sua mão pequena e forte, sua corrente de vida.” (LISPECTOR, 1982, p. 18). Ana percebe que sua corrente de vida se limitava ao seu mundo familiar, nunca parou para pensar que dava “a tudo” e não a si mesma. Os sobressaltos da viagem, também podem ser associados à impossibilidade de controlar o fluxo dos sentimentos, ao contrário das ações exteriores. Ana era na situação em que se encontrava, apenas passageira e não condutora dos acontecimentos/do bonde.

A fisionomia da personagem muda decorrente da observação do cego “[...] quem a visse teria a impressão de uma mulher com ódio”, acordara para a realidade do mundo que não queria enxergar. (LISPECTOR, 1982, p. 20).

Segundo Moisés (2006), no conto psicológico o drama íntimo da personagem raramente é denotado na fisionomia ou nos seus gestos. Mas, descrevendo a personagem Ana podemos dizer que foi através de seu gesto de observação “Inclinada, olhava o cego profundamente” que aconteceu o incidente, pois, “cada vez mais inclinada”, Ana, deixa cair sua sacola de tricô, quando o bonde dá uma arrancada, pegando-a desprevenida. (LISPECTOR, 1982, p. 20).

O bonde deu uma arrancada súbita jogando-a desprevenida para trás, o pesado saco de tricô despencou-se do colo, ruiu no chão no chão [...] os ovos haviam se quebrado no embrulho do jornal. Gemas amarelas e viçosas pingavam entre os fios da rede. (Lispector, 1982, p. 20).

Antes a vida da personagem se resumia como um ovo fechado, ele representa a vida que a personagem mantinha dentro da casca: casa, marido e filhos. Clarice Lispector descreve a alma humana e a busca pelo autoconhecimento, sua personagem é retratada como um indivíduo que está aprisionado através dos “Laços de Família”. (LISPECTOR, 1981, p. 26).

A personagem mantinha o equilíbrio da sua vida até que os ovos se rompem. É possível perceber que o equilíbrio se rompe como as cascas dos ovos. No momento da ruptura, parece ocorrer também a ruptura da linearidade que tentava ser mantida com a descrição de circunstâncias aparentemente exteriores à personagem.

A caracterização da personagem se dá em meio a esse processo de introspecção que se aprofunda gradativamente. As características de Ana só são apreendidas de sua inquietação que revela aos poucos uma mudança da juventude para a maturidade que é questionada: antes e depois. E no momento da crise, da ruptura dos ovos, essa escolha passou a ser questionada.

A crise se origina porque Ana se sente mulher e nessa percepção de si, não entende que não há um papel estabelecido, fixo e previamente considerado adequado à mulher. É a crise da mulher que antes, no mundo, ao perceber que não é apenas mãe e esposa, sente que não tem mais um paradigma a seguir.

No sentido de avanço de liberdade feminina a mulher passa a se questionar, Ana estava acomodada, mas agora a crise na qual se encontrava a faz enxergar sua própria condição e a desperta num processo de mudanças e transformações que acabam sendo vividas pelas mulheres contemporâneas.

(...) somos mutantes, mulheres em transição. Como nós, não houve outras antes. E as que vieram depois serão diferentes. Tivemos a coragem de começar um processo de mudança. E porque ainda está em curso, estamos tendo que ter a coragem de pagar por ele. (...) Saímos de um estado que embora insatisfatório, embora esmagador, estava estruturado sobre certezas. Isso foi ontem. Até então ninguém duvidava do seu papel. Nem homens, nem muito menos mulheres. (...) Mas essa certeza nós a quebramos para sair do cercado. (COLASANTI *apud* NOVAES COELHO, 1993, p. 14).

O destino de Ana havia passado sem que ela o visse, de volta para casa percebe que não só passara do ponto de sua descida, mas passara sua vida na imanência, sua vida havia passado tão bem e comodamente. O mundo em que o cego jogara Ana agora era outro: “Tudo tão estranho, suave demais, grande demais.” (LISPECTOR, 1982, p. 23).

Ana, em seu desnorteamento, ainda nauseada pela observação do cego, vai parar vagando pelo Jardim Botânico. Percebe-se que o desenrolar do enredo acompanha o deslocamento da personagem.

A autora leva-nos a um tema repetitivo, a angústia profunda da personagem fazendo-a romper com o labor dos seus dias, com seu cotidiano. A náusea das suas personagens não tem uma explicação lógica, aparece inesperadamente, mas sempre leva a uma constatação irreversível, parece colocar o Ser face a face consigo mesmo, sem máscaras.

O segundo momento de revelação da personagem se dá ao entrar em contato com a natureza, seu íntimo falava mais alto, não podia ficar indiferente a tudo que acontecia no Jardim Botânico, ali Ana vê um poderoso gato de pelos macios “em novo andar silencioso, desapareceu” (LISPECTOR, 1982, p. 24), novamente Ana sente náusea, era sua resposta diante da natureza. Clarice Lispector faz sua personagem se perturbar com a natureza distorcendo a realidade à sua volta, percebemos isso na citação abaixo, até mesmo com o ínfimo do ínfimo a personagem se perturba, distorcendo seus sentidos em relação aos conceitos sobre a vida e a morte, “fé, amor, dever” (LISPECTOR, 1981, p. 31). Sua alma se desliga das obrigações antes impostas num renascimento.

No tronco de uma árvore pregavam-se as luxuosas patas de uma aranha. A crueza do mundo era tranqüila. O assassinato era

profundo. E a morte não era o que pensávamos. (LISPECTOR, 1982, p. 24).

A moral do jardim era outra, as folhas amareladas, as pequenas flores espalhadas, a decomposição era profunda, algo mudara em Ana, o novo modo de ver a vida ameaçava o “ser social”, o que ela representava naquela sociedade pequeno-burguês, com suas obrigações de esposa e mãe.

Anoitecia quando Ana decidiu voltar para casa, aspirava a terra com delícia e nojo, mas ao lembrar-se dos filhos sentiu-se culpada. Toda a liberdade que Ana conquistara naquela tarde ao enfrentar o cego, o jardim com flores e insetos mortos, a terra úmida que a amedrontava, mas que agora fazia parte dela, em um mundo sujo, mas seu, perdera-se, pois Ana, ao abrir a porta de casa, voltava “à falsa tranquilidade quotidiana, após uma situação de aventura existencial, equivale à morte.” (LISPECTOR, 1981, p. 33)

Após uma tarde de descobertas a personagem volta ao seu antigo mundo e a princípio ele não faz mais sentido, Ana sentia sua alma batendo no peito em uma piedade pelo cego. O conto “Amor” dá vazão à sensibilidade da personagem, ela ama o cego e ao mesmo tempo ama sua família e teme abrir mão de um pelo outro.

Em um ato de subordinação, destinada ao espaço doméstico e assumindo um comportamento dependente, Ana volta à realidade do lar, quando se deixa ser levada pelo marido “É hora de dormir, disse ele, é tarde.” Segurando-a pela mão, ele a encaminha para o quarto para esquecer-se daquele perigo de querer viver, fazendo-a voltar ao seu mundinho, e antes que Ana falasse da sua alma toda, ela mesma apaga a única “flama” do dia que tinha visto e vai dormir. (LISPECTOR, 1982, p. 30).

4. A CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA EM TORNO DAS PERSONAGENS RUFINA E MARIA ALVES DE ONDINA FERREIRA

4.1 Enredo e personagem do Conto “A Troca”

Ao retratar a mulher-personagem de Cabo Verde Ondina Ferreira mostra como foi importante o papel da mulher naquela sociedade e dá notoriedade a essa

personagem que abandona o anonimato em busca da sobrevivência e assim contribui para a independência de Cabo Verde. Compõem o conto **A Troca** muitas personagens. Inicialmente parece haver a intenção de retratar a coletividade, mas aos poucos percebe-se que a protagonista é Rufina. Contudo, todas as personagens parecem ligadas por uma mesma sina: saírem de suas terras em busca de um lugar melhor para viverem, pois sofriam com a seca e conseqüentemente com a infertilidade da terra e a falta de trabalho. A autora Ondina Ferreira mostra-nos as questões sociais que enredam a mulher cabo-verdiana na busca pela sobrevivência, embarcando num navio para terras distantes e mais promissoras como São Tomé e Angola.

O ponto de partida do conto deve-se à ação externa das personagens quando elas decidem se deslocar. Também não podemos deixar de citar que em relação aos dramas das personagens, havia um conflito interno que as levaram a essa ação externa “a ação externa é um símbolo de ou sinal do que já vinha acontecendo.” (MOISÉS, 1981, p. 90).

O destino delas assemelhavam-se e as juntara no cais do embarque [...] Recordavam, sim, porque já eram recordações, as suas ribeiras e leiras de terra que ora secas, ora estéreis, as fizeram partir [...] Também contaram uma à outra como apanhavam a lenha, as urzes nas ladeiras íngremes e pedregosas para cozinharem. (FERREIRA, 2010, p.11-13).

Apesar do conflito se dar primeiro na mente das personagens, é a exterioridade que domina o conto. Daí decorre a linearidade do enredo.

Após a situação inicial do conto, ocorre a apresentação da origem das personagens sobre as quais recai o foco no primeiro momento, Maria Alves, adjuvante; e Rufina, protagonista. Maria Alves, a mais velha, saiu da Ilha do Fogo para ser contratada em S.Tomé e Príncipe, grávida e abandonada pelo companheiro parte, deixando outro filho com sua avó. Maria é uma mulher forte embora sofrida, busca, no trabalho pesado, sua sobrevivência e a sobrevivência dos seus, torna-se independente. Rufina Andrade uma jovem de 21 anos, fora criada pela avó, órfã de pai e mãe “[...] perdera os pais ainda em tenra idade, levados numa das crises de fome. Angola seria o futuro garantido.” (FERREIRA, 2010, p. 20).

Notamos que a autora Ondina Ferreira coloca as duas personagens no mesmo patamar, com histórias muito parecidas, nem mesmo sua identificação as fazia ser diferentes, só o ponto de descida as distinguia uma da outra, uma ia para São Tomé e a outra para Angola “O barco levava outros e outras de documentos muito iguais.” (FERREIRA, 2010, p. 11).

Na medida em que o leitor se aprofunda na leitura do conto, compreende sua intensidade dramática, própria do conto linear, e como suas personagens vão crescendo e denotando seu caráter em torno do drama. As personagens são mulheres de fibra que quando sentem a necessidade à porta se adéquam às circunstâncias, são caracterizadas pelo mesmo conflito. Além disso, ambas foram criadas pela avó.

O primeiro momento de tensão do enredo se dá no momento do parto de Maria, que ocorre a bordo do navio. A gravidez mantida em segredo para garantir o contrato de trabalho é descoberta.

Esta placidez só foi cortada, numa manhã de céu nublado e de ondas alterosas, com o parto inesperado de Maria que embarcara na Praia sem que tivesse sido notado o estado pelos vistos adiantado da gravidez, cujo desenlace não esperou por terra firme. (FERREIRA, 2012, p. 14).

Percebemos a verossimilhança das personagens com a realidade da vida, trabalho e costumes do povo cabo-verdiano, quando a autora Ondina Ferreira faz uso de um poema no conto:

Mulheres grávidas também / na leva dos que seguem / na rota de S. Tomé // E acontecem partos por vezes // no reduzido espaço da enfermaria de bordo. // Pobres mulheres do povo, / resignadas e confiantes, / das ilhas cabo-verdianas! // Não fossem assim fecundas, / mais braços não havia / para os trabalhos da enxada / nos anos bons quando chegam... (FERREIRA, 2010, p. 16).

As mulheres-personagens de Ondina Ferreira são responsáveis pela família, saem de casa e vão trabalhar para ajudar na manutenção do lar, assumindo o papel de pai na ausência do homem. A autora Ondina Ferreira posiciona a mulher na sociedade através do trabalho fora do lar, igualando-a ao homem. Essa igualdade aparece na descrição dos personagens que figuram como companheiros de viagem. No navio também viajavam homens nas mesmas condições, não falavam de seus

problemas porque estariam contando suas amarguras uns para os outros e tirando a esperança de uma nova vida.

De entre os companheiros da viagem, encontrava-se um jovem que se destacava dos demais: coxeava ligeiramente, passava longas horas no convés com um livro aberto a ler e falava pouco. Aliás, quase todos. Mas ele mais notado, porque não se juntava ao grupo. Os companheiros de viagem respeitavam-lhe o jeito. Naquele sítio o melhor mesmo era o recolhimento de cada um com o céu e com o mar. Assim seriam melhor guardadas as esperanças que a saída da terra lhes oferecia. (FERREIRA, 2010, p. 14).

Ao focar as personagens Rufina e Maria, a autora Ondina Ferreira evidencia as condições difíceis às quais todos estavam submetidos e que os unia: no momento do parto, todos se uniram ajudando-a receber sua filha. A autora nos dá uma ideia da mulher africana na personagem feminina: forte, guerreira, que não se intimida diante de seus sofrimentos, responsável pela maternidade embora sem seu companheiro.

A segunda complicação do enredo se manifesta na chegada do navio ao primeiro porto. Nesse momento ocorre a troca, Maria ainda não estava preparada para descer devido ao parto e juntamente com Rufina toma uma decisão: trocar as identidades, algo que mudou a vida das duas para sempre.

Quando as protagonistas desse conto se movimentam para outro lugar, nasce uma nova identidade, dando um tom idealista e sentimental para quem lê. A destemida Rufina sensibilizada pelas condições da amiga propõe a troca:

Pelos vistos estamos trocadas. E há mais, nem estou em condições de desembarcar. Parida de novo estou, andar, mexer agora à procura de sítio para me abrigar com a criança, vai-me ser difícil. Tu não queres destrocá? – era a Rufina em tom de provocação e numa grande risada – Ficava cá e tu seguias. Pensando melhor e se a gente trocasse os papéis? Ninguém notaria. Eu respondo por ti e tu respondes por mim. Sim, como adivinariam que uma era a outra? (FERREIRA, 2010, p. 21).

A questão das trocas de identidades remete a outra problemática existencial, pois todos a bordo do mesmo barco eram anônimos, nada os individualizava: todos eram apenas mão de obra. Os ganhos na lavoura distante da pátria representavam a própria subsistência e a ajuda aos que ficaram. Essa mesma situação se repete com os filhos de Rufina e representa uma questão social que acaba incorporada à identidade de cada um e da nação. Os ilhéus são os que têm que partir e desejam ficar, ou ficam e nutrem o sonho de partir.

A migração, marca constante na narrativa cabo-verdiana, aparece como destino das personagens, uma vez que o filho de Rufina tem o mesmo destino que a mãe: sai de casa para Portugal para estudar e arranjar um trabalho, podendo assim ajudar sua progenitora. De acordo com as referências da autora sobre a pobreza das personagens, notamos que Portugal era a esperança de libertação da miséria sofrida por aquela gente de São Tomé. Assim como São Tomé representou oportunidade de trabalho para os cabo-verdianos. Essa imagem da metrópole como o lugar do sucesso é típico do colonizado.

“[...] era aquele filho que de Lisboa, de nós não se esquecia”, lamentava-se Morgado da nova era que ainda não tinha trazido nenhum dos benefícios que tanto apregoaram e prometeram os chamados libertadores da terra. (FERREIRA, 2010, p. 26).

A troca se torna dramática somente depois de alguns anos, quando, em Portugal, o filho de Rufina morre e ela passa a ter direito ao benefício do filho. A missão de Rufina era o choro, o sofrimento e a pobreza, pois quando mais tarde recebe um comunicado de Lisboa de que teria certa quantia a receber de indenização da morte de seu filho, Rufina se lembra da troca e não sabia como provar sua verdadeira identidade:

Apesar de tudo teve sorte, o consulado de Cabo Verde, recém instalado em S.Tomé, conseguiu de forma célebre, o assento de nascimento de Maria Alves: “nascida na localidade de Relvas, Ilha do Fogo, Cabo Verde em 1915...” e na margem do documento: “falecida em Cela, Angola, a 21 de Janeiro de 1974.” (FERREIRA, 2010, p. 28).

Rufina já não existia, pois foi declarada falecida. Tem-se noção que a partir da troca as personagens se despersonalizariam, no entanto, podemos perceber que Rufina continuou sendo chamada de Fina. A troca é a busca de um novo ser, pois os eventos traumáticos pelos quais as duas mulheres até então haviam passado em suas vidas, como: fome, perdas, abandono, distanciamento da família, era talvez o maior motivo de se fazer a troca, com a idéia de deixar para trás a antiga vida, mas agora Rufina se sentia uma mulher impotente diante de tantas dificuldades, sem a certidão de nascimento para provar a única coisa que lhe restava, quem realmente era.

O drama da personagem se intensifica a partir de então. A estruturação do enredo parece dar a dimensão desse drama, uma vez que se arrasta na sucessão de negativas às petições da personagem ao direito ao benefício do filho. A inserção de mais uma personagem, Circe Helena, afilhada de Rufina, nascida no navio, que surge de repente na cena do conto, dá progressão ao drama da protagonista.

Circe Helena havia estudado, era secretária do Ministro Comercial de Benguela, moça inteligente, bonita, simpática e independente. Ao chegar em SãoTomé foi visitar a madrinha. Circe Helena tem um caráter que impressiona, ao saber que sua madrinha tem direito da indenização da morte de seu filho, toma posse dos papéis que Rufina tinha e parte levando a única esperança daquela mulher de uma vida melhor, já que agora se encontrava viúva.

Podemos classificar o papel da jovem Circe Helena como antagonista, pois tem caráter distorcido e aparece na trama para prejudicar ainda mais a vida da protagonista, indo ao consulado para provar que era a única herdeira da falecida Maria Alves.

Circe Helena é mentirosa e usurpadora, aparece para aumentar a tensão do drama, típico do antagonista. Apesar da moça não provar que era filha de Maria Alves e não conseguir a indenização, Rufina também não consegue provar sua identidade e sua esperança se acaba quando o cônsul dá por encerrado o caso e o secretário diz:

- Não vou contar à velha o resultado da conversa! – pensou em voz alta. Não valia a pena. Para quê aumentar-lhe o sofrimento? Era preferível deixar-lhe aceso este último pavio de esperança... (FERREIRA, 2010, p. 37).

A troca é uma ruptura na vida das duas personagens, que em vida não tiveram oportunidade de definir suas identidades, confundindo-se uma com a outra, trazendo para Rufina o direito de não receber a indenização, mas o castigo, que na busca de uma nova identidade, perde-se, pois o nome da mulher era naquele

momento indispensável para sua autoimagem. Parece haver, desse modo, a concretização da questão existencial, pois além da realização pessoal, ter um nome, uma identidade, houve o desdobramento prático do problema na impossibilidade de receber a indenização.

Segundo Silva (2009, p. 55):

O nome pode até ser o ciclopes, quando declarou chamar-se Ninguém. Ou, ainda, sendo a sua negação, pode ampliar seu significado pela alegoria, como os personagens Todo Mundo e Ninguém, de Gil Vicente. Na base de tudo, permanece a questão da identidade: quem sou eu?

Segundo a visão de Vera Maria Tietzmann Silva (2009), o nome pode ser considerado um tabu e isso ocorre na crença de alguns povos africanos, ou negação como na citação acima quando Ulisses nega seu próprio nome declarando chamar-se Ninguém e ampliando para Todo Mundo e Ninguém.

Em relação ao conto, ser Maria e ser Rufina ao mesmo tempo ampliava-as e negava-as, afinal eram “de documentos muito iguais”, mas que, no entanto, agora a falta de identidade para Rufina fazia-a questionar dentro de si quem era versus “a outra” que morrera levando consigo sua identidade. A vontade de crescer, sair de casa, emancipar-se, fez com que Rufina abandonasse sua antiga identidade, perdendo-se.

5. COMPARAÇÃO DOS CONTOS

No conto “Amor” de Clarice Lispector, percebemos a preocupação característica da autora de perscrutar os recônditos da alma feminina, revelando em profundidade as contradições do espírito da personagem. No conto “A Troca” de Ondina Ferreira, percebemos uma forte ligação com o contexto histórico e social de Cabo Verde. A mulher aparece, nesse conto, marcada pelas agruras geográficas e sociais.

As personagens são de classes sociais distintas: Ana é mulher de classe média, Rufina é de classe baixa, preocupações diferentes as movem: Ana está preocupada em manter a aparente estabilidade que alcançou, Rufina está preocupada em sobreviver para alcançar a estabilidade. Contudo, ambas refletem sobre a responsabilidade que têm em relação à família. E ambas fracassam em suas ambições: Ana deixa ruir o frágil equilíbrio da vida cotidiana e deixa entrever uma psique ardente e pulsante que anseia a liberdade; Rufina não consegue melhorar as condições de vida nem com o trabalho duro na roça, nem com a indenização pela morte do filho.

Encontramos na literatura de Clarice o sutil, ela constrói a identidade da mulher do ponto de vista do seu psicológico, o que há de mais íntimo, sua essência, e vai caracterizando a mulher e o que é Ser mulher. O trabalho de escrita de Clarice Lispector a partir do fluxo de consciência ajuda-nos a analisar a questão do Ser feminino em relação ao despertar da mulher como “Gênero”. Sua obra nos traz uma análise reflexiva, tanto da mulher, como da construção do seu texto.

Seu texto é um texto fechado e subjetivo, uma exposição dos sentimentos da personagem e a ausência de si mesma como uma desilusão ressentida e muito recente, onde a mulher sofre oposição entre a razão e a emoção. A mulher na obra de Clarice se distancia da sua família e vive em conflito com a liberdade de realização, tendo perdas do seu equilíbrio racional, vivendo dominada pelos seus sentimentos e emoções.

Na literatura de Ondina temos um conto diferente, a autora dá liberdade racional à mulher, ela não tem tempo para assimilar sua sujeição apesar do seu conflito interior, causado pela vida de opressão e miséria, ela precisa sair, não tem tempo de se limitar ao espaço e ambiente em que vive indo à busca de realização e identificação para seu próprio bem e de sua família.

A escrita de Ondina traz ação externa para a personagem, ela se desloca no espaço e no tempo, parte para a construção de uma mulher livre que sabe o que busca, é responsável por si mesma e seus familiares.

O perfil que Ondina Ferreira usa é a representação da mulher fogueuse de um tempo passado, com suas lutas e necessidade de sobrevivência. A autora consegue fazer esse desabafo porque tem conhecimento da vida da mulher-

personagem. No texto “A Troca”, Ondina dá notoriedade à mulher fogueira, revelando sua importância para a sociedade cabo-verdeana. A mulher do conto de Ondina Ferreira é forte fisicamente, parte para a ação, não é contida, parte para o exterior, enquanto a mulher no conto de Clarice busca sua realização através do conhecimento da alma.

Ondina socializa a mulher como responsável pela construção de uma nação melhor, tornando-se sujeito da sua história, com capacidade de tomar decisões muitas vezes radicais para ocupar seu espaço. Esta mulher não se imobiliza com a falta de um companheiro, sua instabilidade financeira e a responsabilidade pelos filhos e família não a deixa estática.

No conto de Clarice Lispector, todos os elementos parecem corroborar para o mundo interior da personagem, o mundo escondido sob a aparência tranquila de equilíbrio. No conto de Ondina Ferreira todos os elementos parecem corroborar para a revelação de um contexto histórico e social, quase em tom de denúncia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A representação da mulher na literatura está condicionada à percepção do papel social que ela desempenha. Assim, a mulher-personagem surgiu na literatura ora como ser estereotipado polarizado entre o bem e o mal, ora como sujeito, indivíduo que traz em si as ambiguidades que a dota de humanidade e profundidade.

Nos dois contos analisados pudemos ver formas distintas de representação da mulher, contudo, as autoras ultrapassam a representação estereotipada da mulher e a situam como protagonista.

Na obra de Clarice Lispector, o lugar da mulher, aceito e incontestável parece ser o lar, mas aos poucos, por baixo da imagem de mãe e esposa, a autora revela um mundo complexo e repleto de inquietações e insatisfações.

Nossa análise não teria como não estar presa ao feminismo, mesmo porque ele representa o avanço das personagens no contexto sociocultural em que se integram e da própria mulher escritora.

A comparação da escrita de uma autora com a outra nos revela que os conflitos que afligem a mulher são diferentes nas duas séries analisadas.

Ondina Ferreira ao tomar essas mulheres personagens de seus contos, lhes presta a merecida homenagem, ou seja, conta a história silenciosa do país, feita pelas mulheres que são arrimo de sociedade. Ao inserir a mulher no contexto histórico-social, a autora a torna protagonista da sua própria história.

A personagem na escrita feminina de Clarice representa a mulher que ainda sofria a pressão do patriarcado. Presa às convenções da sociedade a mulher é trazida para a escrita de forma surpreendente, revelando o que antes não conhecíamos sobre a mulher, seus conflitos interiores, anseios de libertação, que contrastam com o estereótipo feminino da sociedade androcêntrica que a silenciava.

Contrário da escrita feminina de Clarice, Ondina descreve sua personagem feminina como descendente da diáspora que contraria os modelos estereotipados, dando continuidade às imigrações para contornar a falta de recursos. E assim como Rufina, acabavam se destituindo de suas identidades quando chegavam aos novos territórios.

Dessa forma, os contos expõem condições humanas da mulher, cada um a seu modo, um marcado pela introspecção e outro pela denúncia social, ambos representam “privações no feminino”. (FERREIRA, 2010, p. 12).

Outros elementos de comparação podem ser analisados além das personagens, tais como: foco narrativo, tempo e espaço que são significativos para a compreensão do universo ficcional das autoras. Além disso, a leitura dos contos isoladamente também se constitui um rico campo de investigação, sobretudo nos temas da diáspora, da injustiça social, da mulher trabalhadora, das histórias caboverdianas na obra de Ondina Ferreira, autora pouco conhecida do público brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura Comparada*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.
- FERREIRA, Ondina. *Contos com Lavas*. Praia: Edição do Autor, 2010.
- LISPECTOR, Clarice. *Laços de Família*. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1982.
- LISPECTOR, Clarice. *Literatura Comentada*. São Paulo: Abril, 1981.
- MOISÉS, Massaud. *A análise literária*. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1981.
- MOISÉS, Massaud. *A criação literária*. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- NITRINI, Sandra. *Literatura Comparada: história, Teoria e Prática*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2000.
- NOVAES COELHO, Nelly. *A Literatura Feminina no Brasil Contemporâneo*. São

Paulo: Siciliano, 1993.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infantil brasileira: um guia para professores e promotores de leitura*. 2. ed. rev. Goiânia: Cãnone Editorial, 2009.

ZOLIN, Lúcia Osana. "Literatura de autoria feminina". In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: EDUEM, 2003a. p. 161-183

ZOLIN, Lúcia Osana. "Crítica feminista". In: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (orgs.). *Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*.

PROFISSÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO CONTINUADA

¹ Tânia Suely Azevedo Brasileiro

² Carla Fabiana Dickow

Resumo: O presente trabalho pretende fazer um mapeamento das titulações dos professores do curso de graduação em Psicologia na Universidade Federal de Rondônia na cidade de Porto Velho e constatar se esta qualificação docente contempla uma formação pedagógica continuada. Realizou-se a revisão da literatura pertinente ao tema e pesquisa documental no currículo Lattes dos docentes. A perspectiva teórica através da qual o tema será tratado tem por base os seguintes autores: Pimenta, Zabalza, Freire, Nóvoa e Ramalho. Constatou-se com o levantamento dos dados que mais da metade do corpo docente pesquisado possui formação inicial para a docência e na formação continuada apresentam um alto grau de qualificação profissional à nível de mestrado e doutorado nas suas áreas profissionais específicas como psicólogos (a).

Palavras- Chave: Profissão Docente. Ensino Superior. Identidade Profissional.

Introdução

No Brasil, a diretriz nacional para a formação do professor (a) universitário coloca que “a preparação para o exercício do Magistério Superior far-se-á em nível de pós- graduação, prioritariamente em nível de Mestrado e Doutorado...” (LDB-BRASIL, 1996, art. 60, Lei nº 9394/96). Sabe-se que essa orientação reforçou a oferta em vários cursos de pós- graduação, da disciplina de Metodologia do Ensino Superior, bem como também realizou-se a ampliação dos programas de Mestrado e Doutorado. Mas, a LDB não coloca a necessidade de um aperfeiçoamento continuado por parte dos professores (a).

¹ Pós-doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo- USP Doutorado em Educação - Universidad Rovira i Virgili/Espanha, Mestrado em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade Gama Filho e Mestrado em Tecnologia Educacional - Universidad Rovira Virgili. líder do grupo de pesquisa PRAXIS, certificado no CNPq desde 2004. Atualmente é Professora Associada da UFOPA.Brasileirotania@gmail.com

² Mestranda do programa da Pós-Graduação *Sticto Sensu* em Educação da Universidade Federal de Rondônia. cfDickow@hotmail.com

Com isso, ocorre em muitos casos, uma estagnação do profissional e das instituições universitárias. Ou seja, o educador (a) que não se recicla, que não é um buscador do seu aperfeiçoamento, também não será um motivador da ampliação dos conhecimentos dos seus educandos.

Neste sentido, com o interesse de ampliar os conhecimentos na área da docência superior pretende-se com esse trabalho fazer um mapeamento das titulações dos professores do curso de graduação em Psicologia na Universidade Federal de Rondônia na cidade de Porto Velho e constatar se esta qualificação docente contempla uma formação pedagógica continuada.

Neste sentido da capacitação profissional dos professores universitários, percebe-se a importância de ampliar os horizontes de conhecimento nesta área, bem como saber se esta capacitação está contemplando a formação para a docência, a qual deve estar pautada, não somente no processo de ensino-aprendizagem, como também, em pesquisa e na relação com a sociedade.

Este estudo parte de uma abordagem quantitativa e qualitativa com pesquisa bibliográfica e consulta documental (currículo Lattes) dos professores da graduação do curso de psicologia da UNIR-RO, onde pretende-se investigar a formação dos docentes e se esta contempla a preparação inicial e continuada para a docência.

Para o desenvolvimento deste trabalho serão utilizados como referência bibliográfica os seguintes autores: Pimenta, Freire, Ramalho, Nóvoa e Zabalza.

1. Ser Docente- Identidade em Construção

A identidade pode ser definida como sendo um conjunto de características próprias e exclusivas de uma determinada pessoa. Este conceito, entretanto, está ligado às atividades individuais, à história de vida, sonhos, aptidões, características de personalidade, valores, crenças entre outros. A identidade permite que o indivíduo se perceba como sujeito único, tomando posse da sua realidade individual e, portanto, adquirindo consciência de si mesmo. Algumas destas características são: o nome, parentescos, nacionalidade, impressão digital as quais permitem que as pessoas se diferenciem umas das outras.

Com relação à identidade docente, esta se configura em um processo de construção que se dá ao longo da vida do professor(a). Vários fatores contribuem

para o desenvolvimento da identidade profissional, como: história de vida, formação profissional e continuada, habilidades e competências, significado da profissão, bem como a prática da mesma.

Diante desta perspectiva, Pimenta (2002, p, 59) também nos coloca a seguinte reflexão “a identidade não é um dado imutável, nem externo, que se possa adquirir como vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Percebe-se com essa reflexão que o profissional professor, inserido no contexto histórico atual da sociedade capitalista é afetado na sua construção identitária docente pelas demandas econômicas, políticas, sociais e culturais, bem como, pelas transformações no mundo do trabalho que são cada vez mais desafiantes para o trabalhador pós-moderno, exigindo, cada vez mais, produção, qualificação e especialização. Com certeza o docente universitário, na construção da sua identidade, é atingido pelas contingências do momento histórico em que está inserido.

Apesar do arcabouço de exigências profissionais é necessário pautar a profissão docente na ética como nos coloca Núñez e Ramalho (2003, p, 184) “a profissionalidade deve fortalecer a identidade profissional desde uma dimensão ética. A educação dos alunos não é um problema técnico, e sim um problema ético, de compromisso profissional sustentado no valor social da equidade”.

Neste sentido percebe-se que para ser um educador(a) é necessário o fortalecimento de uma identificação com a função de educar pautada em valores humanos éticos, solidários e comprometida com o desenvolvimento social, econômico, político, cultural e ecológico. Transpor esse momento trazendo os aprendizados do passado, as experiências da atualidade e construir um novo caminho com um olhar mais abrangente da docência é um desafio a ser superado e alcançado. Na prática, almejar este ideal é fazer com que o ato de ensinar possa ser transformado na maestria do aprender a aprender, a ser, a conviver e a fazer.

No século atual os professores e professoras universitários e as instituições de ensino superior estão sendo desafiados a ampliar seus horizontes de saberes, a formação pedagógica e a prática docente, a qual deve estar pautada, não somente no processo de ensino- aprendizagem, como também, em pesquisa, na relação com a sociedade, na profissionalização docente e na busca da identidade profissional.

Estar atualizado e capacitado para a prática docente é a busca de todo educador e educadora comprometidos com a educação, com a socialização do saber, com a formação crítica, com o processo de humanização dos educandos e com sua profissionalidade e identidade docente.

A partir do momento em que, efetivamente houver a construção de uma identidade docente que busque constantemente a profissionalização e a valorização do seu fazer, poderá também ocorrer um reconhecimento maior da profissão, um maior fortalecimento da classe e o crescimento da autonomia profissional.

Os professores tendo a consciência de que a educação não é neutra, mas sim um ato político, podem, então, utilizar-se dela como forma de conscientização e autonomia, opções e escolhas. Segundo Freire (2011, p, 96) “Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções”.

Os educadores(a) têm essa possibilidade em suas “mãos” e com isso, podem, favorecer que os educandos se tornem seres pensantes, críticos, autônomos, preocupados com a realidade social, atuantes, éticos, solidários e que desenvolvam suas potencialidades e habilidades no sentido da não se deixarem ser alienados pelos meios de comunicação e pelas políticas para a educação a qual, muitas das vezes, representa somente o interesse das classes dominantes.

Educar como ato político é um desafio que demanda do professor(a) coragem de se posicionar, de dar a sua opinião de instigar nos alunos(a) a reflexão crítica dos conteúdos, é ter a intenção de humanizar e de socializar o saber adquirido historicamente. Neste sentido também é possível construir a identidade do professor(a).

A busca da identidade do professor(a) proporcionará o fortalecimento do “ser docente” enquanto pessoa e enquanto profissional comprometido com a sua práxis. A medida que essa identidade for ficando cada vez mais clara e consciente para um número cada vez maior de educadores isso acabará gerando uma classe mais unificada e fortalecida, capaz de fazer frente às forças político-pedagógicas Neoliberais e antidemocráticas.

Infelizmente, o que vemos hoje é uma classe enfraquecida, desunida e fragmentada, onde cada um cuida apenas da sua aula sem entrar em contato e dialogar sobre a educação com seus parceiros de trabalho. Como nos coloca Nóvoa (1997, p, 26) “O diálogo entre professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”.

É necessário uma consolidação dos saberes docente, o qual pode se dar através de relações de encontro dialógicas entre os professores, onde, no espaço do encontro, possam refletir e ressignificar os saberes profissionais, bem como buscar a identidade profissional, já que a identidade profissional e profissionalização não existem separadamente.

Complementando, Schön (1990 apud NÓVOA 1992, p,26) nos traz a contribuição sobre o “triplo movimento – conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação”. O triplo movimento proposto por Schön é complexo, requer dedicação, tempo, interesse e vontade de querer ser um educador(a) cada vez melhor. Esse é um esforço necessário para àqueles que se preocupam com a construção da identidade docente.

O triplo movimento acima citado contribui principalmente para a ação do educador(a) mas, segundo (Nóvoa, 1992) a identidade docente não se dá somente pelo viés do desenvolvimento profissional, mas também através do desenvolvimento pessoal e organizacional.

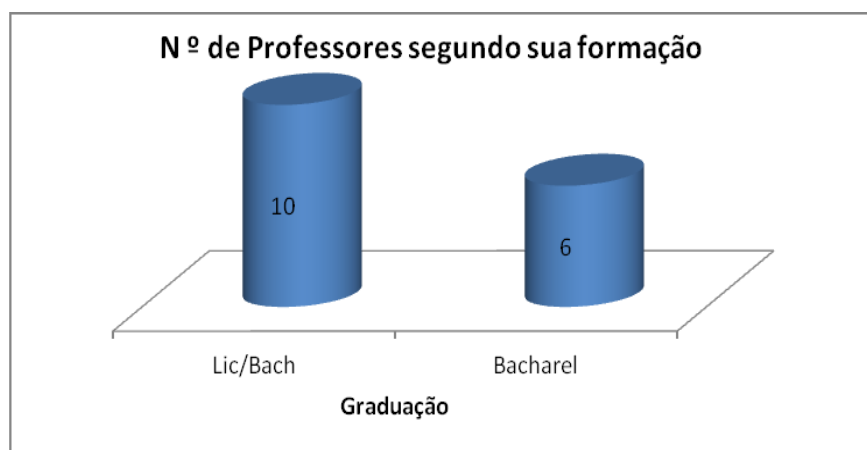
2. Resultados e Discussão

Os sujeitos da pesquisa são os professores do curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. O curso de Psicologia teve seu início no ano de 1988 com a licenciatura em Psicologia e posteriormente sua ampliação para a habilitação em Formação do Psicólogo em 1991. Recentemente, passou por uma ampliação em nível de Mestrado em Psicologia recomendado pela CAPES(2009). Atualmente, o curso de graduação é composto por 16 docentes com regime de dedicação integral às atividades de ensino, pesquisa e extensão, os quais fazem parte da amostragem pesquisada.

Os resultados apresentados neste estudo contemplam informações decorrentes da coleta de dados documental (currículo Lattes) dos docentes.

Nos dados coletados sobre a graduação, constatou-se que 62,5% dos professores têm a formação em licenciatura e bacharelado, enquanto 37,5% possuem formação em bacharelado. Com estes resultados observa-se que a maioria dos docentes apresenta capacitação para a docência na graduação, segundo o gráfico abaixo.

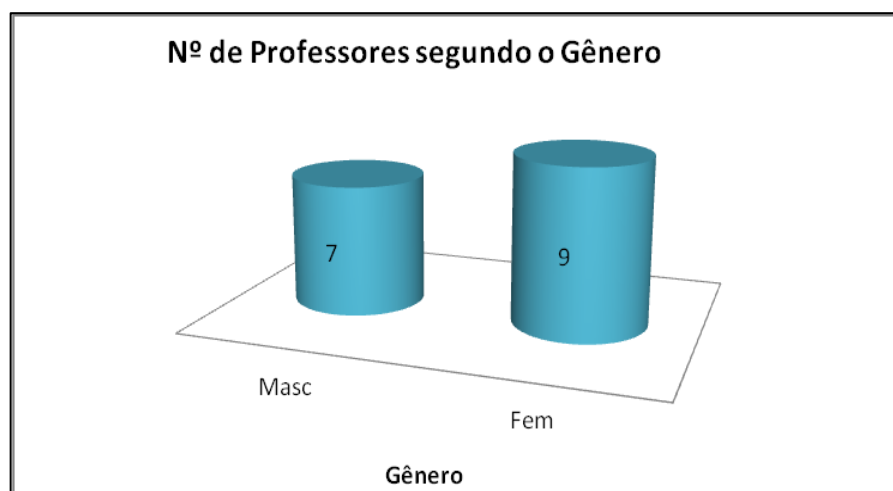
Gráfico 01: Demonstra os professores psicólogos que têm na graduação a formação em licenciatura e bacharelado e os que têm somente o bacharelado



Fonte: currículo Lattes(2013)

Observa-se no próximo gráfico que o gênero predominante no quadro de professores(a) é o feminino com 62,5%.

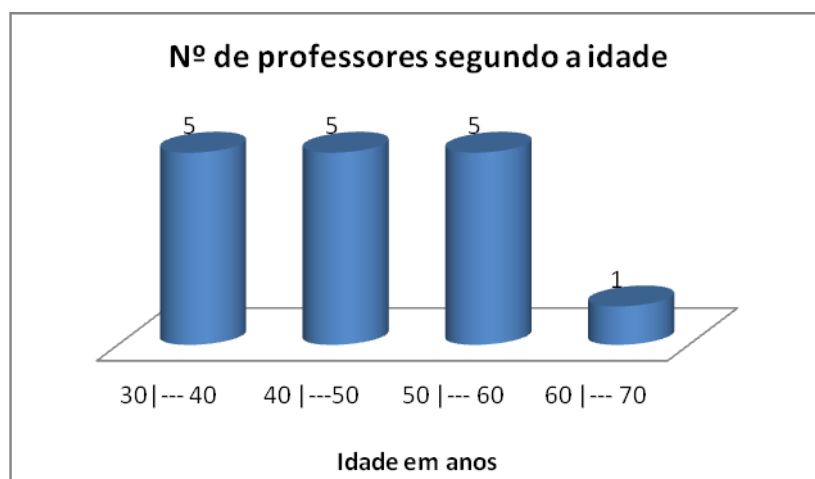
Gráfico 02: Demonstra a distribuição dos professores por gênero



Fonte: Currículo Lattes(2013)

Segundo o gráfico 03, constata-se que 62,50 % dos professores estão em fase produtiva e que 37,50% estão em vias de se aposentar.

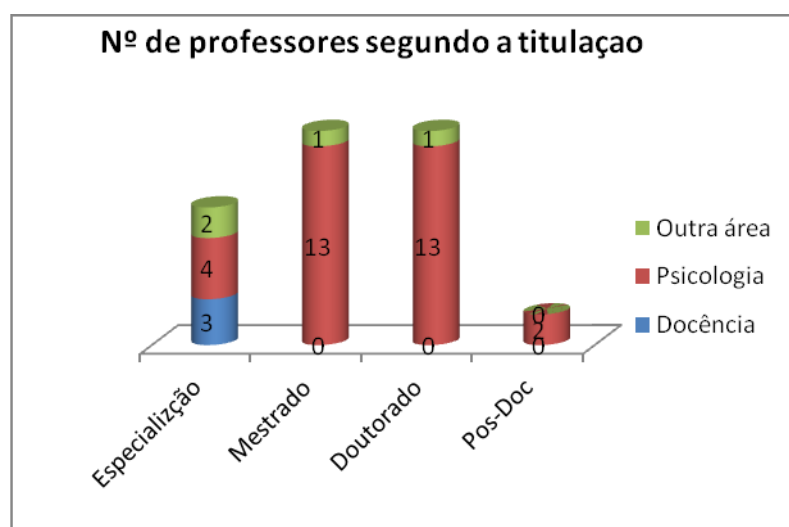
Gráfico 03: Demonstra o número de professores por faixa etária.



Fonte: Currículo Lattes(2013)

A apresentação gráfica seguinte nos demonstra que 18,75% dos docentes se dedicaram à formação continuada para a docência realizando a especialização em Metodologia do Ensino Superior, enquanto 25% se especializaram em Psicologia e 12,5 % em outras áreas de conhecimento.

Gráfico 04: Demonstra a titulação dos professores nas áreas da psicologia, da docência e em outra área do conhecimento.



Fonte: Currículo Lattes(2013)

Segundo Leitner (1988 apud ZABALZA, 2007, p,153) diz que “a pedagogia acadêmica, em especial a formação pedagógica permanente dos professores constitui uma contribuição essencial para a qualidade do ensino”. A formação continuada em conjunto com um bom conhecimento sobre os processos de ensino-aprendizagem servirão para elucidar e dar sentido à prática docente, bem como contribuirão para o desempenho do professor(a).

Com relação à capacitação para a pesquisa observa-se no Graf.04 que 81,25% dos professores possuem mestrado e doutorado na área da psicologia, 6,25% possuem mestrado e doutorado em outra área do conhecimento e que nenhum professor(a) possui mestrado e/ou doutorado na área da docência. Com relação ao pós-doutorado os dados demonstram que 12,5% possuem pós-doutorado na área da Psicologia.

Nos últimos anos, as Universidades segundo Zabalza (2007, p,154) têm “atribuído um status acadêmico à pesquisa até transformá-la no componente básico da identidade e do reconhecimento do docente universitário”. Percebe-se que nos concursos para professor universitário, o que é avaliado como mérito é a titulação de mestrado e doutorado e as publicações, em detrimento da docência. Cria-se assim, uma ideia de que para ser um bom professor é preciso ser um bom pesquisador. Mas, essa visão precisa ser mais detalhada, pois, as habilidades para ser um bom pesquisador não são as mesmas para ser um bom professor.

Outra contribuição que (Zabalza, 2007) coloca é a de que, ultimamente, é comum encontrar excelentes pesquisadores que, na sala de aula, em contato com os alunos tornam-se professores medíocres tendo dificuldades em se comunicar, apresentando um discurso inacessível e complexo, não possuindo habilidades interpessoais, não tendo tempo para preparar aula, não tendo habilidades didático-pedagógicas, bem como não possuindo conhecimento sobre os processos de aprendizagem.

Percebe-se com estes dados que os professores universitários da amostragem pesquisa estão se capacitando profissionalmente principalmente nas suas áreas de formação específica, o que os torna com certeza mais capacitados como psicólogos(a) e como pesquisadores.

Conclusão

A diretriz nacional para a formação do professor(a) universitário coloca que a preparação para o trabalho docente superior deverá ser em nível de pós-graduação, principalmente de Mestrado e Doutorado, sabendo-se que a LDB não coloca a necessidade de um aperfeiçoamento continuado por parte dos professores(a) na área da docência.

Diante desta questão apontada, o objetivo deste trabalho foi investigar qual é a formação dos professores do curso de psicologia e quais são as suas titulações e se estas contemplam uma formação para a docência.

Pelos dados coletados nos currículos Lattes percebe-se que na formação inicial da maioria dos professores é contemplada a licenciatura, já na formação continuada para a capacitação docente somente três professores se especializaram, com relação à pós-graduação no nível de mestrado e doutorado constata-se que os docentes possuem uma alta capacitação em psicologia. Logo, conclui-se que estes profissionais estão altamente capacitados em suas áreas específicas de formação, bem como qualificados para a pesquisa. O que fica como indagação após os dados coletados sobre as titulações dos docentes é: estes professores têm, com este alto nível de qualificação, uma identidade docente que os ampare em suas práticas?

A identidade docente se configura por um processo de construção do sujeito historicamente situado a qual se dá ao longo da vida do professor (a) bem como, vários fatores contribuem para o desenvolvimento da identidade profissional como, a prática docente, formação profissional e continuada e o desenvolvimento de competências e habilidades. Logo, a partir dos dados alcançados com este trabalho, percebe-se a necessidade de aprofundar ainda mais esta pesquisa e buscar dados que possam subsidiar futuras conclusões.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.934, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: senado federal Subsecretaria de edições técnicas, 1997.

BRASILEIRO, Tânia S. A. **La teoría Freiriana como fundamento para el aprendizaje Activo em La Universidad. Una propuesta pedagógica utópica? I congreso de Innovación y Docencia universitária promovido por Universidad**

de Barcelona (UB), Universidad Autonoma de Barcelona (UAB) y Universidad Politécnica de Catalunya (UPC) Barcelona, España: Anais Del Evento y em Publicación eletrônica (CD-ROM), 2000.

BOCK, Ana Mercês Bahia (org). **A Perspectiva Sócio-Histórica na Formação em Psicologia**. Petrópolis: vozes, 2003.

CASTANHO, S. CASTANHO, M. E.(org). **Temas e Textos em metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Papyrus, 2001.

D' AVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos. **Profissão Docente: Novos Sentidos, Novas Perpectivas**. Campinas: Papyrus, 2008.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Professora SIM Tia NÃO**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Pratica Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 4ª ed. (1ª edição: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

MASETTO, Marcos T. **Competências Pedagógicas do professor Universitário**. São Paulo, Summus, 2003.

MORIM, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à educação do Futuro**. São Paulo, SP: Cortez. Brasília, DF; UNESCO, 2000.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua Formação**. Lisboa.Publicações Dom Quixote, 1992.

NÚÑES, I. B.; RAMALHO, B. L. **A Pesquisa como Recurso da Formação e da Construção de uma Nova Identidade Docente: notas para uma discussão inicial**. Revista ECCOS, São Paulo, v.7,n.1,jun.2005.

PIMENTA, S.G. **Sabreres Pedagógicos e Atividade Docente**.São Paulo: Cortez,2002.

RAMALHO, B.L. NUÑES, I. B. **Competências: fio condutor da formação profissional**. Natal: UFRN, 2001. (Mimeo).

_____. **Formar o professor, profissionalizar o ensino:Perspectivas e Desafios**. 2ª. Ed. Porto Alegre: Sulina, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de Professores: Políticas e Debates**. São Paulo: Papyrus, 2002.

_____. **Técnicas de Ensino: Por quê não?**. Campinas, SP: Papyrus, 1991.(Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**. Porto Alegre : Artmed, 2004.

PROJETO UCA: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE JI-PARANÁ/RO

¹ Anátalia Daiane de Oliveira

RESUMO: Esse artigo busca apresentar alguns resultados de uma pesquisa-ação acerca do Projeto UCA na E.M.E.F. Professor Irineu Antônio Dresch, localizada em Ji-Paraná, Rondônia, realizada em 2012. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que se utilizou para coleta de dados de um questionário que combina perguntas fechadas e abertas, aplicado a cento e treze educandos do 6º ao 9º ano e de entrevistas semi estruturadas, no âmbito da História Oral (MEIHY, 2000), ao ouvir três professoras, um professor, o diretor, o vice-diretor, coordenadora UCA, tutora do NTE de Ji-Paraná, três educandas, dois educandos e duas mães. Alguns autores foram utilizados para o desenvolvimento da pesquisa, tais como, Valente (2011), Freire (1996), Mendes e Almeida (2011) e Kellner (2004). A pesquisa aponta que apesar de algumas dificuldades, o projeto está contribuindo no processo de ensino e de aprendizagem.

Considerações Iniciais

O presente artigo tem como objetivo apresentar alguns resultados obtidos de uma pesquisa-ação realizada junto a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Irineu Antônio Dresch no município de Ji-Paraná, Rondônia, acerca do processo de integração, implementação e apropriação do Projeto Um Computador por Aluno (Projeto UCA), resultados esses apresentados no meu trabalho de conclusão de curso⁶⁵, além de propor algumas reflexões necessárias acerca da presença das tecnologias digitais no cotidiano escolar.

Não há como negar que vivemos em meio ao discurso de globalização de que vivemos em um mundo tecnologicado e por isso não devemos negar o uso das tecnologias digitais nas sociedades. De fato, vivemos nesse mundo globalizado e

¹ Mestranda em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Porto Velho, graduada em Pedagogia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Campus de Ji-Paraná e estudante do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE) e Grupo de Pesquisa de Educação na Amazônia (GPEA).
discipulaanatalia@gmail.com

tecnologizado, mas que não surgiu nessas últimas duas décadas, mas já existia há algum tempo, embora é perceptível que nessas últimas décadas a presença das tecnologias digitais se intensificaram.

No entanto, não me associo aqueles que defendem mortalmente que devemos utilizar as tecnologias digitais nas sociedades, sem refletir criticamente sobre a presença de tais tecnologias e o que há “por trás” das mesmas, apenas divinizando-as; nem tampouco aqueles que defendem mortalmente que devemos negar a presença de tais tecnologias nas sociedades, diabolizando-as. Minha postura se associa a de Freire (1996, p. 32) que defende que não devemos nem “divinizar” a tecnologia, nem a “diabolizar”, mas olhá-la e espreitá-la de “forma criticamente curiosa”. Os extremos são perigosos.

Negar a presença e importância das tecnologias digitais no nosso dia a dia é fechar os olhos para a realidade atual, já que a utilizamos em vários contextos e ambientes (na nossa casa ao operar uma lavadora eletrônica e na escola e/ou universidade ao realizar uma pesquisa), e aceitá-la sem ter uma suspeita crítica é contribuir para cristalizar a relação de poder existente.

Nesse sentido, a escola se encontra nessa saia justa: não deve abdicar do uso das novas tecnologias no seu cotidiano, pois assim pode expandir a exclusão social das/os educandas/os, mas também não deve utilizá-las como a panaceia dos problemas da educação, principalmente brasileira.

Buscando assegurar o direito da/o educanda/o brasileira/o em todas as modalidades de ensino ao acesso às tecnologias digitais (LDBEN 9.394/96, artigos 32 e 39), existem algumas iniciativas e políticas públicas, entre elas, o Projeto Um Computador por Aluno (Projeto UCA), que trata-se de uma iniciativa federal que tem por objetivo a utilização da tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial do Brasil. (BRASIL, 2011).

A escola pesquisada está localizada em Ji-Paraná, Rondônia, sendo essa objeto de estudo da presente pesquisa, pelos seguintes motivos: se tratar de uma das 300 escolas-piloto do Projeto UCA, a mesma permitiu esse estudo e era uma escola de fácil acesso, pois residíamos na cidade de sua localização e o

deslocamento da cidade à escola e vice-versa era feito por meio do transporte coletivo ofertado para os/as educadores/as e/ou para os/as educandos/as.

Objetivando oferecer ao leitor uma melhor compreensão acerca do trabalho, o presente foi estruturado em três tópicos: o primeiro tópico descreve minimamente o Projeto UCA, relatando um breve histórico do mesmo, o segundo menciona acerca da escola de Ji-Paraná e compartilha trechos de três entrevistas e o último tópico traz as lições aprendidas no decorrer da pesquisa.

1. Um Computador por Aluno: a inserção do *laptop* educacional na escola

O mundo globalizado exige cada vez mais indivíduos inseridos nas dinâmicas digitais. De acordo com Souza e Ferrete (2011):

[...] a tecnologia se mostra como elemento motor dos novos modos de produção, carecendo cada vez mais de indivíduos com formação profissional que lhe possibilite desenvolver conhecimentos teóricos, técnicos e operacionais voltados à produção de bens e serviços, além da exigência cada vez maior de formação em uso de tecnologias, que demonstrem qualidade e que sejam flexíveis, eficientes e eficazes no universo de campos de trabalho (p. 4-5).

Vale ressaltar que a classe dominante é a que mais usufrui (ou é a única que usufrui) dos avanços produzidos pela globalização: dispõem de vários itens de consumo, as mais altas tecnologias digitais, ocasiões para viajar e ainda podem se enriquecer seu repertório cultural ao estabelecer contato com outras culturas do mundo. (BURBULES; TORRES, 2010). Porém, o Projeto UCA é “uma forma de inserir parcelas menos favorecidas da população brasileira em dinâmicas comuns aos países mais desenvolvidos tecnologicamente” (SOUZA, 2011, p. 3).

Trazendo os benefícios para o campo educacional, algumas medidas têm sido tomadas a fim de que as escolas brasileiras insiram-se nesse processo de mudanças, entre elas, a inserção de computadores e o uso dos mesmos nas

escolas, a utilização de mesas educacionais/digitais, o uso do vídeo, da televisão e de outras tecnologias.

Na escola de Ji-Paraná, Rondônia, atualmente encontra-se disponível o *laptop* educacional na modalidade 1-1, por intermédio do Projeto UCA, que é um projeto federal que tem por objetivo a utilização da tecnologia, inclusão digital e adensamento da cadeia produtiva comercial do Brasil. Foram distribuídos laptops para cada aluno e para os professores e capacitação de gestores e professores no uso da tecnologia.

A ideia de Um Computador por Aluno (UCA) surgiu em janeiro de 2005, através da participação do Governo Brasileiro no Fórum Econômico Mundial em Davos – Suíça, sendo essa idealizada por Nicholas Negroponte, co-fundador da ONG One Laptop Per Child (OLPC) (BRASIL, 2011). Após junho desse mesmo ano, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva entra em contato direto com essa ideia, e por isso ele cria um grupo técnico para avaliá-la, levando em consideração os aspectos pedagógico e tecnológico. (BRASIL, 2011)

O grupo criado pelo presidente aponta a necessidade da realização de experimentos em escolas a fim de analisar melhor as ideias apresentadas, por isso, em fevereiro de 2007 há a formalização do Projeto UCA. (BRASIL, 2011)

Após receber doações de máquinas da Intel, OLPC-Quanta e Encore, nesse mesmo período, o governo seleciona cinco escolas nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Tocantins, Rio de Janeiro e também no Distrito Federal para receberem os equipamentos doados. (BRASIL, 2011)

Em dezembro de 2009 foi publicada a Medida Provisória 472/09, de 15 de dezembro de 2009 que trata da criação do PROUCA e do Regime Especial para Aquisição de Computadores para uso Educacional (RECOMPE), sendo essa Medida Provisória convertida na Lei nº 12.249 em 10 de junho de 2010 que cria o Programa Um Computador por Aluno - PROUCA e institui o RECOMPE. (BRASIL, 2011)

Em 2010 ocorre a aquisição dos laptops, sendo que o consórcio CCE/DIGIBRAS/METASYS foi o vencedor do pregão de nº 107/2008, com as seguintes características: tela de cristal líquido de sete polegadas, 4 gigabytes de capacidade de armazenamento, 512 megabytes de memória, bateria com autonomia

de três horas e peso de 1,5 Kg. Por isso, a partir de maio desse ano iniciou a distribuição e implantação desse projeto por todo Brasil, inclusive na escola de Ji-Paraná, Rondônia. (BRASIL, 2011)

De acordo com um levantamento realizado por Oliveira (2012)² todos os estados do Brasil participam do Projeto UCA, inclusive Distrito Federal, abrangendo 131.090 educandos/as e 7.923 educadores/as. Em relação ao estado de Rondônia, os municípios Ariquemes, Cacaulândia, Ji-Paraná, Ouro Preto do Oeste, Porto Velho, Rolim de Moura e Vilhena são atendidos e oito escolas: seis urbanas localizadas nos municípios acima mencionados, exceto Ji-Paraná, e duas rurais localizadas em Ji-Paraná e Porto Velho; atendendo 2.878 alunos e 141 professores distribuídos nos municípios já citados.

2. Projeto UCA: a escola de Ji-Paraná

Como já mencionado, no presente iremos apresentar alguns resultados referentes à Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Irineu Antônio Dresch, localizada na área rural do município de Ji-Paraná, que é a única escola contemplada do município. A escola citada conta com aproximadamente 257 alunos matriculados, 12 professoras, 02 professores, 01 diretor e 01 vice-diretor.

A proposta pedagógica dessa instituição é de ser modelo na qualidade de ensino, com suas ações baseadas na transparência, com inovação e comprometimento, a fim de realizar um trabalho eficaz, seguro e responsável, respeitando os alunos, pais, comunidade, equipe da escola e o interesse público. (JI-PARANÁ, PPP, 2011)

A escola de Ji-Paraná possui uma boa instalação física, sendo composta por: sala dos professores, sala de leitura e biblioteca, sala de vídeo, banheiro feminino professoras, banheiro masculino professores, banheiros feminino alunas, banheiros masculino alunos, secretaria, supervisão, pátio, depósito materiais, 10 salas de aula,

² Levantamento realizado por Oliveira publicado na Monografia intitulada "**PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO (PROUCA):** Mudanças e desafios no cotidiano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Irineu Antônio Dresch do município de Ji-Paraná/RO", 2012.

cozinha, cantina, sala direção, sala PROUCA, laboratório de informática, quadra poliesportiva coberta e campo de futebol.

Para assegurar o desenvolvimento do Projeto UCA nessa escola foi preciso alguns ajustes em relação à rede elétrica e armazenamento dos laptops: os laptops ficam armazenados em uma sala denominada de “Sala PROUCA” onde estão dispostos dois armários de madeira. Esses armários possuem 20 (vinte) portas cada, que estão organizados por turma e dentro de cada porta pode ser armazenados até 06 (seis) laptops, os quais encontram-se etiquetados com as seguintes informações: número do laptop, nome da escola, nome do aluno, nome do(a) professor(a), ano, turma, código do laptop, cidade e ano.

O carregamento dos laptops é realizado de uma só vez: atrás dos armários foi adaptada uma rede elétrica com disjuntor acoplado a cada laptop. Foi necessário ainda aumentar a quantidade de tomadas em cada sala de aula, a fim de efetivar o carregamento das baterias dos laptops durante a realização de atividades, trabalhos e avaliações realizados em sala de aula. No que se refere à segurança no armazenamento dos laptops, não houve nenhuma modificação, ou seja, as janelas e portas da escola em questão não possuem grades e por isso fica a vigilância por conta do guarda durante a noite e nos fins de semana.

Durante a pesquisa foram entrevistados 15(quinze) diferentes sujeitos (duas mães, cinco educandos, quatro educadores, o diretor, o vice-diretor, a coordenadora UCA da escola e a tutora do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da cidade) e aplicado um questionário que combina perguntas fechadas e abertas a cento e treze educandos do 6º ao 9º ano acerca da importância do Projeto UCA no processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, por questão de espaço, compartilharemos apenas as entrevistas de uma educadora, do vice-diretor e de um educando.

2.1 Entrevista com a educadora Antônia³

A professora Antônia concedeu uma entrevista em 25 de outubro de 2012, nas instalações da escola mesmo. Ela é graduada em Pedagogia pela Fundação

³ Nome fictício com o intuito de preservar a identidade da educadora.

Universidade Federal de Rondônia (UNIR) através do Programa Especial de Habilitação e Capacitação de Professores Leigos da Rede Pública Federal, Estadual e Municipal de Rondônia (PROHACAP) e possui pós graduação em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Metodologia e Didática em Língua Portuguesa e Educação Matemática. Vilma presta serviço para o município há mais de 32 anos, reside na área rural do município, próximo as instalações da escola, possuindo uma carga horária de trabalho de 40 horas na escola.

De acordo com a educadora após o uso dos laptops do Projeto UCA foi possível perceber uma maior interesse por parte dos alunos. Relata que a maior dificuldade encontrada para um melhor desenvolvimento do projeto é a internet, que é lenta e algumas vezes não funciona e por isso é indispensável sempre possuir dois planos: um com o uso da internet e outro sem o uso dela. Entretanto, segundo ela, o diretor busca sempre solucionar esse problema, mas sem êxito, devido à falta de retorno por parte dos responsáveis diretos⁴.

A educadora em questão relata ainda que o uso do *laptop* oferece condições para o desenvolvimento e favorece a aprendizagem dos alunos, utilizando o *laptop* para realização de pesquisas e trabalhos, para digitação, para elaboração de slides, bem como, para a criação e constante atualização de blogs.

Segundo ela através de atividades planejadas e orientadas e direcionamento dos alunos é possível inserir as tecnologias digitais na vida da escola não como simples material de apoio em sala de aula, mas como componente essencial e estruturante, assegurando a interação, a comunicação solidária e a melhoria da qualidade de aprendizagem.

De acordo com a educadora Antônia, os educandos e as educandas aprendem mais com o uso dos *laptops*, pois o conhecimento e o desenvolvimento se ampliam, afirmando que percebeu mudança após o uso dos mesmos por partes das/os educandas/os, tais como, pensamento mais rápido e crítico e um melhor expressar, bem como, tem maior curiosidade de aprender.

A educadora cita como principal parceira em relação a sua formação e das(os) demais educadoras(es) e o acompanhamento na utilização em sala de aula

⁴ Esse problema foi solucionado.

dos laptops, a figura da coordenadora do projeto UCA na escola. Além dessa, também acontece a parceria da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e da UNIR.

De acordo com ela, os ambientes de aprendizagem disponibilizados nessa formação para um melhor desempenho com o uso dos laptops se deu e se dá de forma virtual, presencial e na prática escolar.

A educadora afirma ainda que a equipe gestora dá todo o apoio para ela no desempenho do seu trabalho com o laptop disponibilizado pelo Projeto UCA em suas aulas, expressando que “melhor do que isso é só isso” e que esse apoio foi desde o início das atividades com os laptops. Enfim a mesma acredita que o Projeto UCA tem sido uma experiência positiva na escola em que atua.

É possível perceber na fala da professora Antônia, que as educandas e os educandos da escola demonstram um maior interesse para estudar e aprender com a chegada dos laptops educacionais do PROUCA, que Rossini (2003, p. 15) explica da seguinte forma: “uma criança ou jovem estão naturalmente dispostos a aprender tudo que se relaciona aos seus interesses”.

Além da educadora Antônia, será possível perceber nas falas dos demais entrevistados esse maior interesse e maior motivação não somente por parte das/os educandas/os, mas também por parte de todos os envolvidos na realidade da escola em questão. Esse interesse e essa motivação são de grande importância para o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que “é preciso que, a cada dia, estejamos motivados para aprender, para acompanhar as mudanças, vencer o comodismo, ler, estudar, melhorar” (ROSSINI, 2003, p. 43).

Embora a internet da escola em questão não ser muito boa, conforme a entrevista da educadora Antônia e os demais entrevistados, o fato da escola em questão possuir acesso à internet é um ponto muito positivo, uma vez que de acordo com Kellner (2004):

A Internet torna mais informações e conhecimento acessíveis para mais pessoas do que qualquer outra instituição na história, embora ela tenha seus problemas e limitações. Além disso, a Internet

proporciona que indivíduos participem de discussões e circulem suas idéias e trabalhos de formas que anteriormente estavam fechadas para indivíduos que não tivessem conectados aos principais meios de comunicação e informação. (p. 199)

Vale ressaltar ainda que de acordo com Mendes e Almeida (2011, p. 50) “o fato de o laptop estar conectado à Internet facilita e incentiva a pesquisa, a busca de informações no momento em que elas têm significado, a partilha de informações e a produção de novos conhecimentos”. Nesse sentido, percebemos com a aplicação dos questionários que combinam perguntas fechadas e abertas às educandas e aos educandos do 6º ao 9º ano é que quase 100% delas/es utilizam seus laptops para a realização de pesquisas.

Através da entrevista concedida por Antônia é possível perceber muitos pontos positivos na escola em questão, bem como, a melhoria ocorrida com o uso dos laptops educacionais disponibilizados pelo Projeto UCA, sendo isto fruto do bom uso desses equipamentos, uma vez que segundo Valente (2011, p. 22) “os computadores só fazem sentido se forem implantados para enriquecer o ambiente de aprendizagem, e se nesse ambiente existir as condições para favorecer o aprendizado de cada aluno”.

De acordo com Prado, Borges e França (2011):

A coordenação pedagógica e os professores da escola ao utilizarem o laptop reconheceram a necessidade de repensar a prática de sala de aula, isso provocou a revisão do planejamento da aula com um novo enfoque. Houve/ um resgate, um novo olhar para o planejamento, de modo a concebê-lo como ponto de partida cujas intenções e estratégias permitiram organizar a aula, mas foi durante a ação – quando os alunos utilizavam o laptop – que novos elementos surgiam instigando a rever o que havia sido planejado. Esse processo evidenciou o fato de o planejamento ganhar vida na ação, no momento em que o professor integra o previsto ao emergente no e do coletivo da sala de aula com o uso do laptop. (p. 63-64)

Nesse sentido, foi possível perceber que na escola em questão houve maior criteriosidade e rigorosidade no planejamento das aulas por partes das/os

educadoras/es, discurso esse presente na fala da educadora Antônia e de outros entrevistados.

2.2 Entrevista com o vice-diretor Eduardo ⁵

O vice-diretor na escola em questão nos concedeu uma entrevista no dia 14 de novembro de 2012, sendo descrito abaixo trecho dessa entrevista. Ele também é pedagogo formado pela UNIR através do PROHACAP e possui pós graduação em Orientação, Gestão e Supervisão e Metodologia e Didática do Ensino da Língua Portuguesa e Educação Matemática.

Cheguei aqui em agosto de 2011, já havia uma estrutura física montada. O diretor preparou uma sala pra armazenar e carregar os laptops. É uns armários onde fica os laptops de cada aluno, com nome e etiquetado com outras informações e as fiações atrás, que é um esquema pra poder carregar estes laptops. Pelo que acompanhei de agosto de 2011 pra cá a aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento, no dia a dia tem melhorado.[...] A gente tem uma equipe no 8º ano, alunos que cuidam da Rádio Escola. [...] É isso aí, eu diria que o projeto UCA é uma explosão de sucesso na nossa escola, sucesso tanto na aprendizagem do aluno, quanto na aprendizagem do dia a dia, no desenvolvimento cognitivo e social dos alunos.

O vice-diretor relata sobre a estrutura física da escola, destacando a figura do diretor como o responsável para que as adequações necessárias ocorressem, entre elas, os armários para armazenamento e carregamento dos laptops recebidos.

De acordo com o entrevistado a escola possui alunos monitores que contribuem no cotidiano de sala de aula, sendo que além desses, os demais alunos também tem contribuído em certas dificuldades que surgem no desenvolver do projeto em questão.

Segundo França, Ramos e Borges (2011):

Os alunos-monitores atuam em sala de aula durante as disciplinas desenvolvendo, espontaneamente, um trabalho colaborativo e solidário dentro do espaço de aula. Eles ajudam os professores na distribuição e no recolhimento dos laptops, na promoção da inclusão

⁵ Nome fictício com o intuito de preservar a identidade do vice-diretor.

e do letramento digital dos pares que apresentam dificuldades e na contribuição ao processo de avaliação relativo ao uso das tecnologias. Compete a eles também orientar os colegas quanto ao uso do equipamento e suas funcionalidades, assim como participar ativamente das atividades programadas pelo professor com o uso dos recursos da informática em sala de aula. (p. 106)

Esse trabalho de monitoria tem ocorrido na escola em questão, sendo que as atividades descritas pelos autores acima mencionados (2011) têm sido desenvolvidas pelos alunos monitores. O desempenho dessas atividades será melhor observado na fala da coordenadora UCA e de alguns alunos monitores abaixo entrevistados.

Assim como é possível perceber nas entrevistas anteriores, o vice-diretor também menciona a questão da motivação por parte das/os educandas/os, a dificuldade no acesso à internet, a necessidade de maior apoio externo e a satisfação e alegria de muitos pais ao verem seus filhos participarem do Projeto UCA.

Vale ressaltar aqui que para Almeida (2004):

O sucesso da incorporação das TIC na escola está diretamente relacionado com a mobilização de todo o pessoal escolar cujo apoio e compromisso para com as mudanças inerentes a esse processo não se limitam ao âmbito estritamente pedagógico da sala de aula, mas se estendem aos diferentes aspectos envolvidos com a gestão do espaço e do tempo escolar, com a esfera administrativa e pedagógica. Daí a importância da formação de todos os profissionais que atuam na escola, fortalecendo o papel da direção na gestão das TIC, no uso dessas tecnologias em seu trabalho de gestão e na busca de condições para incluir as TIC no ensino e na aprendizagem, procurando dirimir as dificuldades que se fazem presentes, quer se relacionem com a ausência de condições físicas, materiais e técnicas adequadas, quer evidenciem a busca de novos programas de formação. (p. 212-213)

Em suma, para Eduardo o Projeto UCA foi uma “explosão de sucesso” na escola Irineu Dresch, contribuindo no desenvolvimento cognitivo e social dos envolvidos nesse contexto.

2.3 Entrevista com o educando Moisés⁶

Moisés é educando da escola EMEF Prof^o Irineu Antônio Dresch. Ele reside na Zona Rural, no município de Ji-Paraná/RO, sendo que a entrevista abaixo citada foi concedida no dia 08 de novembro de 2012.

Mudou muito aqui na escola, pois antigamente a gente nem tinha computador pra mexer e agora nós conseguiu comprar. Têm muitos alunos monitores que ajudam a gente que não sabe mexer. Eles são gente muito boa, eles ensinam a gente. Uma vez eu fiquei a tarde, aí a mulher falou se eu queria mexer com o computador, aí eu falei que queria, aí nós tava jogando. É tão bom mexer no computador! Eu aprendo mais com o computador. Eu aprendi a produção de textos, fazer poemas (eu faço poema de vez em quando), arquivos pessoais, meu computador, navegador da web, joguinho, muitas coisas eu aprendi, aprendi até salvar texto. Nós grava vídeo, eu e outro menino. Nós grava o vídeo e depois a gente vê. Têm duas professoras novas que chegaram a Lilia e a Daiane, né, elas ajudam a gente. A Daiane ajuda a gente gravar e a Lilia ajuda a gente mexer no computador. No caso, a gente tem três professoras, eu acho, né. Tem duas que vem da rua e uma do sítio. A do sítio é que ensina a gente a ler, a escrever e fazer até conta.

Na fala de Moisés é possível perceber o entusiasmo por ter e trabalhar com seu laptop educacional, bem como, a questão da aprendizagem, que segundo ele, aprendeu mais com o uso do laptop.

3. Lições aprendidas

No decorer da pesquisa que foi parcialmente relatada no presente artigo, foi possível investigar e compreender como se constituiu o processo de integração e implementação do Projeto UCA no Brasil, bem como, os processos de ensino e aprendizagem mediados por essa nova ferramenta pedagógica na escola de Ji-Paraná, Rondônia.

Precisamos utilizar a suspeita crítica para espreitar os benefícios que a globalização anuncia, deixando de lado nossa ingenuidade, já que ela é útil para alguém e para a manutenção do *status quo*.

⁶ Nome fictício com o intuito de preservar a identidade do educando.

Existe um grande erro em espreitar as tecnologias digitais pelos vieses extremistas: alguns as veem como a panaceia da educação e outros as veem como um grande mal. Precisamos superar esses extremos, buscando utilizar as tecnologias digitais no cotidiano escolar de forma crítica, sem negá-las ou divinizá-las.

Seria de grande ingenuidade de nossa parte pensar que o Projeto UCA é um projeto que busca apenas utilizar a tecnologia no âmbito educacional e proporcionar a inclusão digital dos/as envolvidos/as no/pelo projeto. Pois dessa forma, estaríamos propagando apenas um lado desse projeto, já que os/as responsáveis pela criação desse projeto mencionam que uma das intenções também é o “adensamento da cadeia produtiva comercial do Brasil” (BRASIL, 2011).

Nesse sentido, devemos espreitar esse outro lado, buscando analisar o impacto que os *laptops* disponibilizados pelo Projeto UCA trouxeram e traz para aqueles/as que estão direta e indiretamente sendo beneficiados/as por eles, e refletindo sobre as seguintes indagações: Será que ter um *laptop*, que esporadicamente o/a educando/a leva para a casa, não desencadeia nesse/a educando/a a “falsa necessidade” de possuir um computador, notebook, etc. em sua casa? Será que a lógica não é manter mais seres humanos alienados à norma do sistema?

Por isso, a suspeita crítica é importante. Dessa forma, a escola pode e deve utilizar dos *laptops* desse projeto com autonomia, buscando contribuir para que a utilização dessa nova tecnologia digital seja mais um fator que possibilite um processo de ensino e de aprendizagem com maior qualidade, o que possível perceber no trabalho desenvolvido pela escola de Ji-Paraná.

Foi possível perceber a coerência acerca do Projeto UCA nessa escola por meio das observações e das entrevistas realizadas com os quinze diferentes sujeitos participantes da pesquisa, sendo que nesse artigo, descrevo a entrevista de apenas três deles/as, como já mencionado. Vale ressaltar a importância da participação de toda a equipe da escola no processo de implementação do projeto e na busca das soluções necessárias para as dificuldades que foram e vão surgindo.

Um dos resultados palpáveis em relação ao Projeto UCA, adicionado a outros projetos desenvolvidos na/pela escola de Ji-Paraná, refere-se ao aumento da nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do 6º ao 9º ano, que saiu de 3.7 em 2009 para 5.0 em 2011.

[...] Quanto ao desenvolvimento do projeto em si, hoje a escola deu um salto em termo de qualidade, isto é visível basta a gente olhar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) da escola de 2011. A Irineu Dresch é a única escola de Ji-Paraná na categoria do 6º ao 9º ano que ficou classificada entre as melhores escolas de Rondônia, entre os dez melhores resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de Rondônia. Isso demonstra o desenvolvimento e a gente atribua parte desse sucesso ao uso do laptop, ao uso das tecnologias pelos nossos alunos. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) a gente atribui a todo o envolvimento da escola para que a gente atingisse esse patamar, né. A gente saiu de 2009 de 3.7 pra 5.0 em 2011. [...] (Trecho da entrevista concedida pelo diretor em 14 nov. 2013)

Por fim, reforçamos uma preocupação quanto à continuidade do Projeto UCA, em especial, na escola de Ji-Paraná, pois a implementação do projeto provocou uma série de mudanças: na infraestrutura, na percepção das tecnologias digitais por parte dos/as envolvidos/as, no dia a dia, no currículo, no Projeto Político Pedagógico, etc. Mesmo diante de algumas dificuldades, o projeto possibilitou alguns avanços na escola em questão. Mas, como ficarão os/as envolvidos/as se daqui alguns anos se esse projeto não continuar, já que não há informações quanto à troca dos *laptops* ou a substituição por outras tecnologias digitais, como o *tablet*? Será que há alguma “agressão” aos sujeitos envolvidos/as? Como mensurar essa “agressão”? Essas indagações direcionam a novos caminhos que precisam ser trilhados.

Referências

ALMEIDA, M. E. B. de. Formação de professores para a inserção do computador na prática pedagógica. In: _____. **Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica.** São Paulo: Editora Articulação, 2004, p. 93-128.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394**. Brasília: MEC, 1996.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Um Computador por Aluno**. 2011. Disponível em <http://www.uca.gov.br/institucional/index.jsp>. Acesso em 11 jun. 2011.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalização e Educação: Uma Introdução. In: _____. **Globalização e Educação: Perspectivas críticas**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004, p. 11-26.

FRANÇA, G.; RAMOS, L.; BORGES, M. A. F. Aluno-monitor: trabalho colaborativo e solidário entre pares no cotidiano da sala de aula mediado pelas tecnologias. In: ALMEIDA, M. E. B. de; PRADO, M. E. B. B. (Orgs.). **O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Avercamp, 2011, p. 102-112.

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

JI-PARANÁ. Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Irineu Antônio Dresch. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP)**, 2011.

KELLNER, D. A Globalização e os Novos Movimentos Sociais: Lições para a Teoria e a Pedagogia Críticas. In: BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e Educação: Perspectivas críticas**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004, p. 195-208.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral**. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

MENDES, M.; ALMEIDA, M. E. B. Utilização do laptop educacional em sala de aula. In: ALMEIDA, M. E. B. de; PRADO, M. E. B. B. (Orgs.). **O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Avercamp, 2011, p. 49-59.

OLIVEIRA, A. D. de. PROUCA: **PROGRAMA UM COMPUTADOR POR ALUNO (PROUCA)**: Mudanças e desafios no cotidiano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Irineu Antônio Dresch do município de Ji-Paraná/RO. Monografia (Graduação), Fundação Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná/RO, 2012.

PRADO, M. E. B. B.; BORGES, M. A. F.; FRANÇA, G. O uso do laptop na escola: algumas implicações na gestão e na prática pedagógica. In: ALMEIDA, M. E. B. de; PRADO, M. E. B. B. (Orgs.). **O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Avercamp, 2011, p. 60-72.

ROSSINI, M. A. S. **Aprender tem que ser gostoso**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SOUZA, A. A. S.; FERRETE, R. B. Histórico e reflexões do programa: Um Computador por aluno em Sergipe. **V COLÓQUIO INTERNACIONAL: “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”**. São Cristóvão/SE, 2011. Disponível em

<<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%208/PDF/Microsoft%20Word%20-%20HISToRICO%20E%20REFLEXoES%20DO%20PROGRAMA.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2012.

SOUZA, B. F. de. O Programa Um Computador Por Aluno: mobilidade e conexão como propiciadores de novas dinâmicas sociais. **V SIMPÓSIO NACIONAL ABC. UDESC/UFSC.** Disponível em <<http://simposio2011.abciber.org/anais/Trabalhos/artigos/Eixo%201/14.E1/353.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2012.

VALENTE, J. A. Um laptop para cada aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. In: ALMEIDA, M. E. B. de; PRADO, M. E. B. B. (Orgs.). **O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem.** São Paulo: Avercamp, 2011, p. 20-33.

REFLEXÃO ACERCA DAS DEFINIÇÕES DOS SUJEITOS INDETERMINADO E INEXISTENTE NAS GRAMÁTICAS TRADICIONAIS

¹ Moisés José Rosa Souza

Resumo: Este artigo consiste em uma reflexão crítica acerca das definições sobre os sujeitos indeterminado e inexistente, tendo como ponto de partida as conceituações de gramáticos e estudiosos da Língua materna as quais nortearão este trabalho a fim de que surjam novas possibilidades de análise que não sejam tão confusas e que possam contribuir para uma melhor compreensão.

Palavras-chave: Reflexão. Definições. Sujeitos Indeterminado e Inexistente.

Abstract: This article consists in a reflex ion critical about the definitions upon the subject indeterminate and clause without subject having. As start the notion of grammarian and students of idiom motherly, the which include this work with the goal by to emerge news possibility by analyze than don't are confuse very much and than can to contribute to a best understand.

Key word: Reflex ion, definitions, undetermined subject and clause without subject.

Introdução

A Gramática Normativa, geralmente mais ligada às questões tradicionais, tem sido, depois da ascensão (e, de certo modo, aceitação por um bom número de pessoas) das questões linguísticas, alvo de incontáveis questionamentos. Para refletirmos acerca disso, citaremos algumas nomenclatura e definições que

¹ Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Rondônia, graduado em Letras e Pós-Graduado, em Nível de Especialização, em Língua Portuguesa pela mesma Instituição. Há mais de uma década atua como professor nos níveis fundamental, médio e superior das redes pública e particular de ensino em Rondônia e em cursos preparatórios para concursos e vestibulares. Trabalhou como professor de Língua Portuguesa e Literatura no IFMT, em Mato Grosso e, atualmente, é professor de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Educação e Tecnologia de Rondônia, Campus Colorado do Oeste.

exemplificam essa contestação. Dentre tantas, algumas definições nos apresentam como pelo menos paradoxais. É o caso da definição dos sujeitos indeterminado e inexistente. A constante dúvida (confusão) que permeia entre alunos, professores e estudiosos de língua portuguesa, acerca dos sujeitos indeterminado e inexistente, é, um tanto quanto, árida, porém analisável. Para tal, partiremos das definições de gramáticas tradicionais para, em seguida, refletir em que medida as definições são coerentes e se elas dão conta de explicar o fenômeno do sujeito e suas classificações. Por meio dessas reflexões, espera-se que os indivíduos supracitados reflitam, analisem e cheguem, pelo menos minimamente, a “possíveis soluções” para o objeto em questão.

Adiante neste artigo, inicialmente faremos uma reflexão acerca do ensino da língua materna pautado na nomenclatura gramatical para, em seguida, não só mostrar paradoxismo supracitado, por meio das definições e exemplos aí encontrados, como também refletir acerca da necessidade de minimizar seu impacto no ensino da Língua Materna. Isso deve reforçar a tese de que as questões referentes aos sujeitos supracitados precisam de um estudo apurado devido à grande dificuldade em “ensinar” e “compreender” o contrassenso que existe entre os conceitos tradicionais e as novas possibilidades que ora urgem.

Descrição gramatical x Língua Materna

A tese segundo a qual a linguagem é apenas expressão do pensamento, há algum tempo, deixou de ser ‘única verdade’. As novas concepções linguísticas dão conta da linguagem como instrumento de comunicação. Com isso não só se fizeram (e se fazem) necessárias novas formas de trabalhar a Língua como também efetivá-la como *corpus* social, responsável pela interação, compreensão e expressão daquilo que nos cerca. Nesta ótica, o ensino da língua materna não deve se fundamentar em nomenclaturas ou pautar-se em definições confusas e paradoxais; ou seja, que seu desenvolvimento não se efetive em atribuir nomes a termos depois de destrinchada a frase ou período.

É recorrente presenciarmos o trabalho com a língua materna, nas aulas de português, pautado na descrição gramatical ou em definições que dizem pouco; ou

seja, professores que se empenham em mostrar para o aluno e, com isso, tentar fazê-lo compreender o sujeito da oração, o objeto direto pleonástico do verbo ou, ainda, nominar aquela sentença intitulada, por exemplo, *oração subordinada substantiva completiva nominal reduzida de infinitivo*, sem ao menos refletir até que ponto esse estudo traz benefícios no tocante às questões relativas à Língua como instituição social de interação, compreensão e expressão.

Nesta linha de pensamento, há autores que partilham conosco essa inquietação. É sabido que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza "sem saber" (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidianos (FERREIRO & TEBEROSKY, 1999). Também sobre essa questão, Bertoni-Ricardo (2004) esclarece:

As crianças, quando chegam à escola, já sabem falar bem a sua língua materna, isto é, sabem compor sentenças bem formadas e comunicar-se nas diversas situações. Mas ainda não têm uma gama muito ampla de recursos comunicativos que lhes permita realizar tarefas comunicativas complexas em que se exija muita monitoração. É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais diversas tarefas linguísticas. Eles vão precisar especialmente de recursos comunicativos bem específicos para fazer uso da escrita, em gêneros textuais mais complexos e para fazer uso da língua oral em estilos monitorados. (BERTONI-RICARDO, 2004)

Ainda insistindo no assunto, (TRAVAGLIA, 2009) afirma ser “impossível, pois, usar a língua e aprender a língua sem reflexão sobre ela”, então lança uma proposta para trabalhar a língua materna, integrando o ensino de gramática ao ensino de produção, interpretação e vocabulário; (ILARI & BASSO, 2009) ao falarem da representação da língua (nomenclaturas e definições), que se extrai da gramática, mostram que essa representação é excessivamente estreita para ser aceitável. Os autores discutem em *O português da gente – a língua que estudamos e a língua que falamos* – os problemas e conflitos que surgem no ensino e na visão corrente sobre a língua; dá-se ênfase, sobretudo, no capítulo ‘Linguística do português e ensino’, em que debatem, dentre outras questões, como o professor de

língua materna deve trabalhá-la, que prática pedagógica é coerente para alcançar os objetivos propostos no desenvolvimento da língua; (ANTUNES, 2007) reflete, no livro ‘Muito além da Gramática’, acerca do dia a dia das escolas, em que se tenta “ensinar” aquilo que os alunos já sabem. Propõe que o desenvolvimento da língua precisa acontecer através de atividades que privilegiem “ler e escrever, discutir e reescrever, reler e reescrever mais, para escrever e ler de forma sempre mais sofisticada”.

Todos esses autores supracitados, mesmo que não façam referência explícita ao objeto deste artigo, a saber: definições dos sujeitos inexistente e indefinido, deixam claro que o ensino da Língua Materna não pode ficar preso a definições e nomes de termos que pouco contribuem com o desempenho, oral ou escrito, que o usuário faz de sua língua, já que o faz naturalmente, não pelas regras. A esse respeito, Lyons (2009) assevera:

Evidentemente, não implica uma atitude normativa, ou prescritiva, em relação à língua: estamos trabalhando com regras imanentes que, na ausência de quaisquer fatores linguisticamente irrelevantes que causem inibição ou distorção, os falantes nativos da língua inconscientemente aplicam. (LYONS, 2009, p. 79.)

À frente neste texto, discutiremos diretamente o objeto exposto.

Definições do sujeito indeterminado nas gramáticas tradicionais

As definições acerca o sujeito indeterminado são, até certo, semelhantes nas gramáticas tidas como tradicionais, entretanto mesmo sendo definições afins deixam margem a questionamentos. Vamos a elas:

Segundo Sacconi², o sujeito indeterminado é quando a identidade do sujeito é desconhecida realmente ou escondida propositadamente. Já o conceito proposto por Maia³ é que o sujeito é indeterminado quando existe um ser a que o verbo da oração se refere, mas não pode ser determinado.

² SACCONI, Luiz Antônio. Nossa Gramática Teoria e Prática. 18ª ed. São Paulo, 1994.

³ MAIA, João Domingos. Gramática, teoria e exercícios. 4ª ed. São Paulo, 2000.

Estas definições são, um tanto quanto, questionáveis; pois, se o verbo é o termo que indica ação e estado, como diz Maia, é salutar dizer que este (verbo) precisa de um “ser” que pratique sua ação ou represente estado (do verbo). Um argumento que poria sem validade o comentário acima seria o de que o verbo não deixaria de praticar ação ou estado, por falta de um sujeito e que o sujeito praticaria ação, sendo indeterminado. Todavia, mesmo parecendo lógico, o argumento supracitado é paradoxal; pois, se ocorrida a ação ou estado do verbo, viria a pergunta: quem praticou está ação ou estado? A resposta seria “ninguém”, “não seria”, “desconheço”, “eles”? ou seja, a resposta não está às claras como parece. Se, de fato, existe um sujeito denominado “indeterminado”, sua indeterminação não está na falta de um “ser” que pratica ação ou estado, mas, sim, na incapacidade, não do leitor ou ouvinte, em conhecer tal praticante da ação, mas na própria situação contextual. Quando se ouve:

1. *“...assaltaram o Banco do Estado” ou*

2. *“naquela manhã, os assaltantes dominaram os funcionários e assaltaram o Banco do Estado”,*

percebe-se claramente que não falta o agente da ação, conclui-se, enfim que, neste caso, não há sujeito indeterminado nem em 1. nem em 2.

Ainda, sim, pode-se questionar que os exemplos acima estão em um contexto. Mas o que dizer, então, deste outro exemplo?

1. *“Plantam café.” (sujeito indeterminado pela gramática tradicional) ou*

2. *“Eles plantam café.” (sujeito simples pela gramática tradicional).*

A reflexão em questão se dimensiona ainda mais quando aparece o pronome, indefinido. Sobre este fator, Carlos Góis & Herbert Palhano ⁴ dizem que

⁴ GÓIS, Carlos & Palhano, Herbert. Gramática da língua portuguesa, p. 141.

quando o sujeito da oração é um indefinido, há apenas indeterminação psicológica. Então, a tese de que a indeterminação do sujeito está na falta de compreensão do ouvinte é reforçada uma vez que em “alguém terminou o trabalho”, pode-se, seguindo o critério adotado por Góis & Palhano, dizer que o sujeito de – terminou - é indeterminado. Todavia, Sacconi diz se o sujeito é representado por um pronome indefinido, não será indeterminado, mas simples (...)

No que diz respeito sobre o levantamento de questões acerca do sujeito indeterminado e reforçando os comentários anteriores, Melo ⁵ (1970) afirma:

O que torna indeterminado o sujeito é a intenção ou a situação do falante, que não sabe ou não quer individualizar, precisa, apontar o agente, ou autor da ação ou da façanha.
O conceito de sujeito indeterminado tem, pois, de partir da intenção ou da ignorância do falante, não importando muito as apresentações gramaticais. (MELO, 1970, p.193).

Percebe-se, no comentário acima, uma colocação coerente em detrimento às definições expressas pela gramática tradicional, em dois pontos fundamentais: o primeiro refere-se à intenção; pois, se o falante não se preocupar ou não quiser esclarecer o praticante da ação verbal, este poderá ser indeterminado? O segundo urge da incapacidade de o falante fazer-se claro e de o ouvinte saber qual é o agente da ação verbal.

Definição de sujeito X sujeito inexistente

As definições sobre o sujeito, nas gramaticais tradicionais, aparecem de modo que as interrogações são inevitáveis. Tomadas também as definições do sujeito inexistente (OSS) é que surgem inúmeras incoerências. Segundo Cegalla ⁶, sujeito é o ser do qual se diz alguma coisa, e a oração sem sujeito constitui a enunciação pura e abstrata de um fato, através do predicado, o conteúdo verbal não é atribuído a nenhum ser. Já Sacconi afirma que sujeito é o ser ao qual se atribui a idéia contida no predicado, e a oração sem sujeito é a que traz verbo impessoal;

⁵MELO, Gladistone Chaves de. Gramática, fundamental da língua portuguesa. 1970. p.193

⁶ CEGALLA, Domingos Pascoal. Novíssimo Gramático da língua portuguesa.

verbo impessoal, segundo Sacconi, é o que não tem sujeito e se apresenta na 3ª pessoa do singular.

Através dessas considerações, percebe-se que é aqui que a dúvida surge, entre a afirmação de que o sujeito “é o ser sobre o qual se diz alguma coisa” e a oração sem sujeito “que é a que traz verbo impessoal, o qual não tem sujeito”. Como é possível dizer alguma coisa de um ser (sujeito) se este não existe? Como pode um verbo (impessoal), contido no predicado (o qual, segundo Sacconi, é tudo aquilo que se atribui ao sujeito) não ter sujeito. Nota-se a contradição existente entre a definição de sujeito, sujeito inexistente, verbo impessoal e predicado. Esses, sendo termos de uma mesma oração, deveriam se ligar ordenada e coerentemente, assim como suas respectivas definições; e não conceitos que, em vez de esclarecer aceitavelmente, provocam tamanha incógnita. Se nem professores nem estudiosos da língua chegam a uma definição aceitável, o que dirá de alunos aos quais diariamente esses conceitos são incansavelmente repetidos? Sobre estas reflexões, Haiy ⁷ (1987) em seu livro *Da necessidade de uma gramática – Padrão da Língua Portuguesa*, esclarece:

Na verdade nossas gramáticas normativas atestam tal diversidade de conceituação dos fatos gramaticais e conseqüentemente multiplicidade de análise, que, estudadas em confronto, levaram não ao conhecimento profundo e objetivo da estrutura e funcionamento da língua, mas a uma tendência ao ponto de partidarismo fanático e permicioso por esse ou por aquele autor, a um posicionamento multifacetado de opiniões que só tem colaborado para o seu descrédito. (HAIY, 1987)

Dessa forma, seja qual for a análise, a posição a ser tomada deve-se fundamentar na coerência, a qual regerá a definição de modo que haja um entendimento plausível e que não mais confunda, em vez de esclarecer, os que fazem da língua materna seu objetivo de estudo.

Sujeito: termo essencial. Mas nem tanto

⁷ HAUY, Amini Boainain. *Da necessidade de uma Gramática – Padrão da Língua Portuguesa*.

Pode-se perguntar para qualquer aluno com alguns anos de escola, e consequentemente assistiu às aulas de Português, quais são os termos essenciais de uma oração e certamente ele dirá *sujeito e predicado*. Mas, ao mesmo tempo que essa resposta é rotineira, é comumente também a dúvida: como algo que é essencial não existe (sujeito inexistente). Quando surgem perguntas desse naipe, muitos se limitam em apenas dizer *é assim e pronto*. Ao aluno, resta apenas a dúvida e a consequência disso pode ser um desestímulo, pois talvez não veja sentido em apreender algo que por si só não tem nenhuma lógica.

Ensino da Língua Materna – uma proposta

É sabido que o professor precisa sempre inovar, criar novas estratégias, buscar novas atividades, ou seja, fazer diferente com vistas a atingir seus objetivos, os da disciplina e os do conteúdo trabalhado. Na disciplina de Língua Portuguesa não é diferente, há a necessidade de encontrar meios eficazes de trabalhá-la de modo a desenvolver as competências de compreensão e expressão, tanto na oralidade como na escrita., como diz Possenti (2000) ao afirmar que conhecer uma língua é uma coisa e conhecer sua gramática é outra. O processo de desenvolvimento da língua materna deve visar à formação cidadã e, para isso, a leitura e a escrita se evidenciam como propostas de práticas essenciais bem distantes das que tendem a formar sujeitos reprodutores ou seguidores de definições mancas e regras pré-estabelecidas, como se decifrar o processo da escrita fosse condição necessária para ler e escrever com competência.

Reflexões como estas, se não viabilizam uma melhor abordagem do professor ou do aluno quanto ao ensino e aprendizagem da Língua Materna, em especial com os sujeitos supracitados, pelo menos aguçam novas possibilidades e, em contrapartida, despertam o senso crítico para que futuramente outros questionamentos surjam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfim, é imprescindível entendermos que, mais do que trabalhar com os elementos e normas gramaticais que compõem a nossa Língua, apegado apenas a nomenclaturas e definições, o professor de português precisa desenvolver as Práticas de Linguagem, vivenciadas em nossa língua materna, através dos mais diversos gêneros textuais para, com isso, fazer com que o aluno alcance a competência comunicativa em todos os ramos do conhecimento.

Assim sendo, reforça a tese de que não se deve tomar como acabado um conceito deste ou daquele autor, sem ao menos analisá-lo. É preciso que gramáticos e estudiosos da língua portuguesa repensem, de modo especial, as conceituações sobre os sujeitos indeterminado e inexistente, tendo como objetivo, principalmente, a clareza da definição para que esta possa instruir e não confundir com afirmação e exemplificação paradoxais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Muito além da gramática: por um ensino de língua sem pedras no caminho**. São Paulo: Parábola Editorial, , 2007.

BERTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: 1997.

CEGALLA, Domingos Pascoal. Novíssima **Gramática da Língua Portuguesa**.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Trad. Diana Miriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Cultura escrita e educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

GERALDI, João Wanderely. **Concepções de linguagem e ensino de Português**. Cascavel: Assoeste, 1985.

_____. **Linguagem e ensino**. Campinas. Mercado das Letras, 1996.

GÓIS, Carlos & Palhano, Herbert. **Gramáticos da Língua Portuguesa**, p.141

HAUY, Amini Boainain. **Da necessidade de uma Gramática – Padrão da Língua Portuguesa**. 3ª ed. São Paulo, Ática.1987.

ILARI Rodolfo & BASSO, Renato. **O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LYONS, John. *Lingua(gem) e linguística: uma introdução*. Tradução Marilda Winkler Averburg, Clarisse Sieckenius. Rio de Janeiro: LTC, 2009.

MAIA, João Domingos. **Gramática, teoria e exercício**. 4 ed. São Paulo: Ática, 2000.

MELO, Gladistone Chaves de. **Gramática fundamental de língua portuguesa**. 2 ed., Rio de Janeiro: Acadêmica, 1970.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. 6ª reimpressão. Campinas: Mercado da Letras, 2000.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SACCONI, Luiz Antônio. **Nossa Gramática Teoria e Prática**. 18ª ed. Saraiva, São Paulo, 1994.

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE PROFESSORES NÃO HABILITADOS NO ENSINO DE QUÍMICA NA CIDADE PORTO VELHO

¹ Márcia da Silva Lima

² Ana Carolina Garcia de Oliveira

RESUMO: Através desse trabalho, buscamos compreender as causas da falta de professores na cidade de Porto Velho, fazendo algumas reflexões sobre a prática de docentes não habilitados no Ensino de Química. Podemos observar de maneira significativa a atuação de professores formados em outras áreas ministrando a disciplina de Química dentro da sala de aula. O trabalho tem como objetivo identificar quais as possíveis causas de professores não formados na área de Química, mas que ministram essa disciplina, identificando assim sua formação inicial e como podem influenciar suas aulas. Foram feitas entrevistas onde podemos constatar que a maioria dos docentes que adotam essa prática faz isso para complementar sua carga horária, percebendo também as dificuldades por quais passam, que é marcada pela insegurança, por não terem o domínio do conteúdo dessa Disciplina.

Palavras-chave: Formação de professores, ensino de Química, falta de professores.

Introdução

Uma das profissões que deveria ser mais prestigiada na sociedade é a do professor seja em qualquer modalidade de ensino, pois se sabe que é pedra fundamental para todas as demais profissões existentes. No nosso país, no entanto, vem se observando a crescente desvalorização desta categoria, o que causa a baixa procura por cursos de licenciatura.

Dados do INEP (2009) revelam que para cada R\$ 1,00 investido na educação básica, os Estados investem R\$0,41, os municípios R\$ 0,39, a União entra com somente \$0,20. Esses dados revelam como as autoridades competentes não valorizam a educação, com tão pouco investimento nos alunos e principalmente nos

¹Graduada em Química-Universidade Federal de Rondônia-UNIR. marcialimapvh@hotmail.com

²Orientadora do Trabalho-Professora do Curso de Química da Universidade Federal de Rondônia-UNIR. acgdeoliveira@yahoo.com

professores, querem uma educação de qualidade, no entanto não fazem o investimento necessário para que esse cenário mude.

Porém essa realidade tende a melhorar ao longo dos anos, pois o governo propôs através do FUNDEB, Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério, que, pelo menos, 60% dos recursos deverão ser aplicados na remuneração dos profissionais da educação. Esse investimento é maior que o atual, mas se trata-se de algo abaixo do desejado comparado aos países que estão em desenvolvimento.

Outra forma de investimento futuro do governo brasileiro vem das receitas do pré-sal, que destina 75% dos royalties do petróleo para a educação e os 25% restantes para a área da saúde, o que é muito justo, já que é uma riqueza do país, e deve ser investido no povo, melhorando suas condições de vida.

Existem vários motivos que levam à falta de professores no mercado de trabalho, podemos citar alguns de uma forma generalizada, como a desvalorização do profissional, remuneração baixa, falta de condições de trabalho, desmotivação e também o desprestígio que foi crescendo ao longo dos anos.

Nesse trabalho, focaremos nossa atenção na formação dos professores que ministram aula de química, mas que, no entanto não possuem essa formação específica.

Ao tratar da formação dos profissionais da educação em seu artigo 62, a lei De Diretrizes e Bases estabelece que a formação de docentes far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (BRASIL, 1996).

No Estado de Rondônia existem apenas três cursos em Licenciatura Plena em Química reconhecidos pelo MEC, que são o da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Faculdade de Educação e Meio Ambiente (FAEMA) e Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal (FACIMED).

Conforme dados abaixo, todos os cursos de licenciatura em Química no estado são recentes e têm o objetivo de formar professores para atender aos 52 municípios do Estado.

O curso mais antigo é o da Fundação Universidade Federal de Rondônia-UNIR, é oferecido no período matutino e atende cerca de 50 alunos por ano, e tem a duração de 8 semestres. O curso foi criado em 2000, obtendo o seu reconhecimento em 2006, estabelecido pelo processo nº 23000.016997/2005-38 e Portaria nº 718 de 06 de outubro de 2006.

O curso da UNIR, recebeu sua primeira turma de ingressantes no ano de 2002 e com conclusão no ano de 2006, sendo a primeira turma de licenciados em Química no estado, tendo formado 47 profissionais, até o ano de 2008.

A Faculdade de Educação e Meio Ambiente (FAEMA), fica localizada na cidade de Ariquemes, o curso de Licenciatura Plena em Química é realizado pelo período noturno, onde são matriculados 50 alunos, a duração dessa graduação é de 7 semestres. O Curso é regulamentado pela Portaria MEC nº 451, de 24 de Maio de 2007, e reconhecido pela Portaria nº 359, de 17 de agosto de 2011.

Na cidade de Cacoal, temos a Faculdade de Ciências Biomédicas de Cacoal, o Curso de Licenciatura Plena em Química, tem duração de 7 semestres. O curso é autorizado pela portaria nº1061 de 08/12/2006 é reconhecido pela Portaria n.º 199, DE 19/01/2011.

Tabela 1- Dados Referentes ao Número de Professores De Química Atuantes na Região Norte

	Professores Atuantes de Química no Ensino Médio	Professores com formação específica
<i>Acre</i>	122	04
<i>Amapá</i>	61	15
<i>Amazonas</i>	631	60
<i>Pará</i>	715	127
<i>Rondônia</i>	197	25
<i>Roraima</i>	97	40
<i>Tocantins</i>	395	24

Fonte: BRASIL (2003)

Esses cursos foram criados no sentido formar professores da área de química, já que há uma grande falta de profissionais da área. Farias e Ferreira

(2003) apontam que dos 197 professores atuantes na área de Química no estado de Rondônia, apenas 25 possuem formação específica em Química (não há dados se a formação é em licenciatura).

Esses dados são corroborados por observações de campo realizadas quando do estágio supervisionado dos alunos da UNIR. Dos aproximadamente 20 professores com os quais se têm contato na cidade de Porto Velho, apenas quatro possuem formação em Química. Observa-se a atuação de inúmeros profissionais de outras áreas, sobretudo Biologia, Física e Matemática. Levando em consideração os dados apresentados, com a ressalva da falta de atualização e possíveis falhas de informações nos censos realizados, o estado de Rondônia necessitaria ainda em 2008, de aproximadamente 140 professores de Química para a rede pública. FRANCISCO JUNIOR et al. (2009)

Como podemos verificar, a quantidade de professores no Estado de Rondônia é muito baixa, no entanto o governo do Estado de Rondônia através da SEDUC realizou um concurso no ano de 2013, com apenas 74 vagas para os municípios e distritos pertencentes ao estado, um valor considerado pequeno em relação à necessidade de professores. Sendo que dessas vagas, apenas 1 foi para Porto Velho e 4 para os distritos, número insuficiente para atender a demanda de professores necessária ao Ensino de Química.

A partir desse contexto este trabalho tem como objetivo identificar quais as possíveis causas de professores não formados na área de Química, mas que ministram essa disciplina. Além disso, pretendemos identificar como a formação inicial desses professores influencia as aulas da disciplina de química.

Metodologia

Segundo Lüdke e André (1986 p.33) a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas.

A metodologia utilizada para a elaboração desse trabalho, foi a entrevista semi-estruturada, onde um breve questionário foi previamente elaborado com perguntas a serem feitas aos professores. No entanto, durante as entrevistas, surgiram alguns outros questionamentos que foram perfeitamente respondidos pelos entrevistados.

As entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. (BONI & QUARESMA,2005).

Essa pesquisa foi realizada em quatro escolas da rede estadual de ensino público na cidade de Porto Velho, na qual participaram 4 professores. Esses professores foram escolhidos por ministrarem aulas de química para o Ensino Médio, mas que não possuem formação inicial na área de química. As escolas que esses profissionais atuam são E.E.E.F.M. Marechal Castelo Branco, Instituto Estadual de Educação Carmela Dutra, E.E.E.F.M. Professor Orlando Freire e E.E.E.F.M. 4 de Janeiro.

Fizemos um primeiro contato com os professores, explicando o trabalho e o motivo da entrevista. Em seguida, realizamos a entrevista.

Os professores foram muito solícitos e três deles responderam de forma muito rica suas vivências, enquanto um professor no início se mostrou muito solícito, no entanto durante a entrevista ele se mostrou um pouco mais tímido, narrando pouco as suas experiências.

Nesta entrevista serão modificados os nomes dos professores com o intuito de preservar a sua identificação, utilizando nomes fictícios. Passaremos, então, a chamar os quatro docentes de Professor João, Professor Mauro, Professora Ana e Professor Mendes.

O questionário foi realizado com intuito de obter informações, para mais tarde serem feitas reflexões sobre as respostas dadas pelos professores.

Questionário da Entrevista

- 1-Qual sua formação?
- 2-Há quantos anos trabalha nessa área?
- 3-Você ministra a disciplina em que foi formado? Qual a carga horária?
- 4-Por que ministra a aula de química?
- 5-Quais as dificuldades em dar aula de uma disciplina que não teve formação?
- 6-Quais os pontos positivos e negativos em dar aula de uma disciplina que não teve formação adequada?
- 7-Você percebe que a sua aula de química é marcada pela disciplina de origem?
- 8-Quais materiais você utiliza para estudar preparar aulas?

Resultados e Discussões

Passamos agora a analisar as falas dos professores durante as entrevistas com o objetivo de refletir sobre as práticas dos docentes formados em outras áreas, mas que ministram essa disciplina.

A primeira pergunta a ser respondida foi relacionada a sua formação, os professores João e Ana informaram que eram formados em Ciências Biológicas, enquanto Mauro é formado em Nutrição com especialização no Ensino de Química e o professor Mendes teve sua formação em Matemática.

Com relação formação dos professores, podemos observar que os cursos iniciais de formação dos professores não têm muita relação com a disciplina na qual ministram, sendo mostrada uma disparidade muito grande em relação ao Curso de Matemática, já que geralmente a graduação nesta área não possui sequer uma disciplina na área de Química. Nos outros cursos, vale salientar que em sua grade curricular possuem algumas disciplinas de Química.

Chassot (1990 apud ALMEIDA, 2012) nos diz que:

As Licenciaturas Plenas em Biologia deixam a desejar, pois não se podem ensinar Ciências no primeiro grau centrando-se exclusivamente em fatos biológicos. As Plenas de Física ou de Química, habilitam para o segundo grau e não preparam para a docência do primeiro grau.

O professor Mauro, que é formado em Nutrição, disse possuir especialização em Química, e ao realizar a entrevista ele disse considerar que não é um dos que precisavam estar respondendo esta entrevista, tornando a pesquisa um pouco constrangedora por minha parte.

O fato de o professor ter uma especialização na área de Química, que teve duração de no máximo dois anos não significa que detêm todo o conhecimento de um licenciado que cursou esta faculdade durante quatro anos, há assuntos que possivelmente não tenha visto. Considero que tenha conhecimentos químicos, mas será que são atendidas as normas exigidas pelos PCNs no Ensino Médio de Química, a didática que um professor deve ter e as práticas que são ensinadas pela faculdade são cumpridas.

Os autores Krasilchik (1987) e Fracalanza et al. (1986 apud ALMEIDA, 2012) reforçam essa ideia e relatam que as Licenciaturas Curtas em Ciências não preparavam bons professores devido ao breve tempo de curso, acarretando em profissionais com baixo conhecimento de conteúdos, deficiências na formação experimental e dependentes do livro didático.

Ainda ao comentarem sobre sua formação, os professores foram graduados em outros estados como Rio Grande do Norte na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Estadual Paulista (UNESP) em São Paulo, localizados na região Nordeste e Sudeste do país

Ao serem perguntados sobre o tempo no qual exercem a docência, responderam que trabalhavam respectivamente há 13 anos (João), 12 anos (Mauro), 1 ano (Ana) e 4 anos (Mendes).

Ao serem questionados se exerciam a profissão na qual foram formados, todos revelaram que sim, que além da química, com carga horária pequena, davam aulas de sua disciplina de formação. Somente o professor Mauro possuía uma carga horária total, no caso de 40 horas semanais nesta disciplina e que exercia a profissão de Nutricionista também.

Trabalho em biologia e química, agora estou com menos aula de química, mas ano passado era só química, por que não tinha

professor na escola, .Nesse ano saiu uma professora de Biologia, ai eu fui pra biologia, mas tem um monte de turmas descobertas sem química, hoje eu estou com três turmas de química, no total seis aulas.(Professor João).

Eu dou aula matemática, química e física, dou as três. Minha carga horária maior é matemática eu dou aula pro 1º, 2º e 3º ano, física 1º e 2º ano e Química é reduzido só 2º ano é no caso 15 horas. (Professor Mendes)

O motivo pelo qual exercem a docência em Química está resumido a dois fatores a falta de professores nas escolas e a carga horária que devem cumprir. Esses motivos serão explicitados no discurso de alguns professores.

Quando eu cheguei aqui em Porto Velho no ano de 2005 eu fui trabalhar na Escola Major Guapindaia, ai lá quando eu fui lotado, tinha aula de Biologia e para complementar minha carga horária perguntaram se eu daria aula de Química. Eu sempre gostei de Química no Ensino Médio, na faculdade nas disciplinas de Química, aí peguei Química. No primeiro ano dei aula de biologia e Química, no segundo fiquei só com Química, ai eu fiquei quatro anos só com Química. (Professor João)

Pra poder complementar a carga horária, no caso 8 horas. (Professora Ana)

A falta do profissional é muito escassa. A gente que trabalha com contrato, que não é efetivo, pra completar nossa carga horária, a gente pega essas matérias. Eu consigo me virar em matemática, química e física. (Professor Mendes)

De acordo com (Garcia, 2008 apud Almeida, 2012) a falta de docente com formação específica, especialmente nas Licenciaturas de Química e Física, é o motivo pelo qual muitos alunos do ensino fundamental e médio das escolas públicas brasileiras continuam a ter aulas com professores formados em outras áreas, sem as devidas credenciais para ministrar a disciplina de forma definitiva, mas de forma apenas precária e provisória.

A carga horária entra como um fator crucial para a entrada desses professores nessa alteração de disciplina, pois muitas vezes se não entrarem, terão que se deslocar para outras escolas, o que ocasionará outros custos para os docentes. Com isso acabam pegando outras disciplinas para ministrarem.

As dificuldades que encontram em dar aula de uma disciplina na qual não tiveram formação são inúmeras, somente o professor Mauro disse que não havia nenhuma dificuldade.

Com certeza, por mais que você trabalhe nesta disciplina há bastante tempo, você sempre vai ter dificuldade, não é a mesma coisa da sua área de formação, principalmente no conteúdo do segundo ano que é físico-química que é a parte mais difícil mesmo de trabalhar, por que além de ser difícil pra mim, e o assunto que acho mais difícil pros alunos é Termodinâmica, Equilíbrio. (Professor João)

Não tive dificuldades, pois teve especialização nessa área. (Professor Mauro)

A minha maior dificuldade foi o medo do novo, ter que estudar matéria que eu não lembrava mais, como eu peguei só o primeiro ano do EJA, deu pra desenrolar um pouco. (Professora Ana)

As dificuldades e que eu tenho que estudar mais, do que eu tenho que estudar pra matemática e física, por que eu tenho que me preparar mais e dedicar mais tempo, porque a minha formação não tem nada haver com Química. Tanto é que eu agora que estou vendo Química, agora na faculdade de Engenharia Elétrica, que tem Química Experimental, essas coisas assim, eu só vejo isso. Mas fora isso, é ter mais tempo pra estudar, pra depois dar aula. (Professor Mendes)

Segundo Almeida (2012) ressalta quando o professor “leigo” ao assumir a responsabilidade de aceitar o desafio de lecionar uma disciplina diferente da qual foi formado, acreditamos que no decorrer da prática docente ele vai adquirindo experiências, mas sempre lhe faltará o embasamento teórico que não foi trabalhado em sua formação inicial.

Malacarne (2007) ressalta a necessidade da oferta de oportunidades para que os professores “leigo-ocultos” integrem espaços de formação continuada como alternativa para solucionar uma parte dos problemas encontrados. Entretanto, adverte que tal formação necessita apresentar uma estrutura organizacional diferenciada das alternativas já amplamente oferecidas que:

Possam constituir, além de espaços de convívio entre colegas e de relatos de experiências, momentos de fundamentação teórica em conteúdos, assim como para a compreensão aprofundada das experiências vividas e planejamentos para a superação de problemas encontrados na sua atuação. (2007, p.231)

Alguns pontos positivos e negativos foram citados pelos professores como podemos observar nas falas a seguir.

Os pontos positivos é que você termina aprendendo outra disciplina, inclusive o governo abriu pra uma segunda licenciatura, eu me inscrevi para fazer Química, acho que se eu entrar no Curso de Química, eu não teria muita dificuldade.

O ponto negativo justamente você não ter aquela segurança que você tem na sua área de formação realmente. Por que na área de formação você não tem problema, você pega mesmo sua área e leva, agora quando não é a sua formação, sempre fica aquele pouquinho de insegurança, por mais que já tenha trabalhado algum tempo. (Professor João)

Os pontos positivos é acrescentar mais a sua vida, o aprendizado. Os pontos negativos, o medo de o aluno perguntar alguma coisa e você não vai saber responder. Ou eu assumia essas 8 aulas de Química, ou teria que ir pra outra escola, então ficaria pior pra mim, eu ia ter que ficar 16 aulas em um lugar e 8 aulas no outro, com outra diretora, com outros professores em outro lugar gastando gasolina, então como dentro da minha formação eu já estudei muita química, tranquilo, se fosse uma coisa muito diferente como física, já é mais complicado. (Professora Ana)

O ponto positivo que eu vejo que você aprende mais, você conhece mais da área da matéria. O ponto negativo é que não tenho tanta base, dedico mais tempo realmente pra fixar o conteúdo (Professor Mendes)

Foram perguntados se percebem se sua aula é marcada pela disciplina em que foram formados, obtemos os seguintes discursos:

Com certeza, sempre eu estou levando pro lado do Biologia, não tem como você pega um conteúdo, a parte de Química Orgânica do terceiro ano, quando chega lá, naquela parte de polímeros, pega e mistura vai muito da Biologia. (Professor João)

Acha que sua aula não é marcada por sua formação de origem, pois teve professores de Cuba ⁸⁰muito bons. Mas percebe que têm alguma coisa de contextualização com o curso de Nutrição, junto com o curso de extensão que nos fizemos com o pessoal de Cuba, que têm um visão bem ampla com relação a metodologia de Ensino, então pra mim foi muito proveitoso. (Professor Mauro)

Não. (Professora Ana)

Como eu dou aula só de química e física e um só um tempo de química orgânica pro pessoal do terceiro ano, fica mais fácil por causa dos cálculos, então eu uso muita propriedade de matemática, o que eu tenho dificuldade é nas definições de química que não tem nada a ver com matemática, tenho que estudar um pouquinho mais pra poder me safar. (Professor Mendes)

Nessas falas podemos observar que se os professores souberem utilizar o fato de ser formado em outra disciplina a seu favor será mais fácil a contextualização e interdisciplinaridade de sua disciplina de origem com a que está sendo ministrada.

³ Professor Mauro, formado por professores cubanos.

A interdisciplinaridade é uma forma de estabelecer uma comunicação entre as disciplinas, respeitando suas particularidades.

A Interdisciplinaridade pode ser definida como uma abordagem epistemológica capaz de transcender os limites da linearidade e permitem ao indivíduo tratar, de forma integrada, os conteúdos comuns às diversas áreas. A interdisciplinaridade questiona a fragmentação que ocorre entre os variados campos do conhecimento, já que a abordagem dos mesmos deve considerar tanto a inter-relação entre as disciplinas, quanto à influência que uma exerce sobre a outra. (MORAES, 2005)

Portanto os professores podem utilizar a Biologia e a Química, para tratarem de assuntos como as estruturas das moléculas presentes no corpo humano, fazendo dessa maneira um paralelo às duas disciplinas, e o principal é que seja significativo para os alunos, pois são coisas que fazem parte do seu dia-a-dia.

Assim como o professor de Nutrição pode fazer menção a alimentação saudável, mostrando os benefícios, e as classificações dos alimentos com suas funções orgânicas, pode explorar conceitos sobre nomenclatura desses compostos, enfim há uma gama de conteúdos que podem ser abordados.

Percebe-se que a disciplina de Química é marcada por cálculos, sabe-se que muitos alunos tem muita dificuldade nessa parte. Relacionar a matemática é muito interessante, pois podem ser aplicados artifícios que são de melhor entendimento aos alunos, fazendo com que consigam entender ambas as partes.

Os pontos negativos são marcados pela insegurança de darem aula, o que exige um maior estudo desses professores que não tem domínio dessa disciplina. O importante é que ao perceberem essas dificuldades procurem sanar essas falhas.

Os materiais que utilizam na elaboração de suas aulas são os livros, vídeos, material de pesquisa da internet, laboratório como podemos verificar nas seguintes falas:

Eu gosto muito do Sardela, que é uma linguagem bem fácil, não me adaptei muito ao Marta Reis, bem contextualizado, uso mais no terceiro [...] Professor João.

Eu estudo por vídeo aulas e também adoto um livrinho que é um programa que o governo fez alguns anos atrás, chamado projeto Piracema, ele é específico pro EJA, então é um livro bem didático, bem simples especificamente pro EJA, então eles aprendem muito,

tiram notas melhores em Química do que em Biologia, isso me deixa tão triste riso (Professora Ana)

O livro didático é uma ferramenta muito utilizada pelos professores, tanto para os seus estudos quanto para ministrarem suas aulas, sua utilização é muito importante por que acaba dando uma maior segurança aos docentes.

Segundo Libâneo (2002), o livro didático é um recurso importante na escola por ser útil tanto ao professor como ao aluno. Pois, através dele o docente pode reforçar seus conhecimentos sobre um assunto específico ou receber sugestões de como apresentá-lo em sala de aula.

Eu utilizo, mas às vezes nas escolas públicas, a não têm laboratório, então a gente faz uma experiência mais simples, para demonstrar na sala de aula. (Professor Mendes)

Um dos professores fala de como utilizam o recurso do laboratório para elaboração de suas aulas, podemos perceber que quando se trata de experimentação, os professores optam por experimentos demonstrativos ao invés de investigativos, o que é reforçado por Almeida:

[...] quanto às aulas experimentais, tão reivindicadas por professores e alunos, se faz necessário lembrar que o laboratório é um ambiente que demanda uma preparação antes, durante e depois das aulas. Além disso, o professor leigo que se arrisca a incorporar a prática nas suas aulas, muitas vezes conhece a atividade através do livro didático e a reproduz, na maioria das vezes apenas como demonstração. (ALMEIDA, 2012)

A realização dessas entrevistas foi de grande importância, pois podemos compreender algumas práticas desses professores não habilitados no Ensino de Química e refletir sobre suas possíveis causas, que geralmente ocorrem pela falta de professores formados na disciplina de Química, e as escolas para não deixarem os alunos sem aula, utilizam essa tática, que não é muito favorável ao ensino dessa disciplina, que é considerada por muitos alunos chata, decorativa e de difícil compreensão, com professores formados em outras áreas, fica difícil desmitificar esses conceitos.

Considerações finais.

A prática de professores não habilitados em Química é comum em todos os estados brasileiros, visando isso procuramos, entender como acontecem essas práticas no Estado de Rondônia, especificamente na cidade de Porto Velho.

Através de entrevistas podemos constatar que a maioria dos docentes que adotam essa prática é para complementação de sua carga horária que ocorre devido à falta de professores de Química nas escolas, causas que mostramos no decorrer deste trabalho.

Ao analisar seus discursos, percebemos as dificuldades pelas quais eles passam que é marcada pela insegurança por não terem domínio dessa disciplina e a necessidade de procurar sempre estudar uma disciplina da qual não foi formado.

Por isso é necessário que haja um maior investimento na educação, não somente valores econômicos, mas também estruturais como a qualidade do ensino.

É necessária a valorização e volta do prestígio da profissão docente, profissional como já dito no início pedra fundamental para as demais profissões.

A Escola também é um fator determinante para que os professores se sintam valorizados, pois é necessário o seu apoio aos seus projetos e novas ideias, deixando assim os docentes mais motivados.

Em específico a disciplina de Química, pode-se começar a tentar chamar a atenção dos alunos, através de experimentos que irão atizar sua curiosidade, conseqüentemente espera-se que ocorra um maior interesse dos mesmos, levando até a vontade de serem professores.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, N. P. G. S.; OLIVEIRA, M. M.. **Professores Leigos no Ensino de Química: Trajetória e Novas Perspectivas de Formação.** (S/D). Disponível em: <http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0256-1.pdf>

ALMEIDA, N.P.G.S. Complexidade e Dialogicidade na Formação de Professores que Lecionam Química na Escola Pública. **XVI ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino UNICAMP**, Campinas 2012.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduados em Sociologia Política da UFSC**, V.2, N°1(3), JANEIRO-JULHO/2005. P.68-80.

BORGES, Priscila; ROCHA, Carolina. **Meio milhão de docentes dá aulas sem formação ideal**. Portal Ig Último Segundo, 2010 Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/meio-milhao-de-docentes-da-aulas-sem-formacao-ideal/n1237653160064.html>>. Acesso em: 27 de Agosto de 2013.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro: com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: MEC/Inep, 2009. Disponível em: <http://www.oei.es/pdf2/estudoexploratoriprofessorbrasileiro.pdf>

_____. **Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas Estruturais Emergenciais**. Brasília. CNE/CEB, 2007.

_____. **LDB (1996) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>

_____. **PARECER CNE/CES 1.303/2001 – Diretrizes e Bases Curriculares Nacionais para o Curso de Química**. Despacho do Ministro em 4/12/2001, publicado no Diário Oficial da União de 7/12/2001, Seção 1, p. 25. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/130301Quimica.pdf>

_____. **Sinopse do Censo dos Profissionais do Magistério da Educação Básica 2003**. Brasília, 2006 INEP/MEC. Disponível em: http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7B7C5B8930-9434-4AF6-A835-55176B232CB9%7D_Sinopse%20profissionais%20do%20magisterio1.pdf

FARIAS S. A.; FERREIRA, L. H. **Um Breve Diagnóstico Sobre a Formação do Professor na Região Norte**. . 6° SIMPOSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO DE QUÍMICA FORTALEZA, 2008.

FRANCISCO JR, W. E. ; PERTENELE, W. ; YAMASHITA, M. A Formação de Professores de Química no Estado de Rondônia: Necessidades e Apontamentos. **Química Nova na Escola** Vol. 31, N° 2, MAIO 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: Velhos e Novos Tempos**. Edição do Autor, maio de 2002.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E.D.A. **PESQUISA EM EDUCAÇÃO: ABORDAGENS QUALITATIVAS**. SÃO PAULO. E.P. U, 1986.

MACEDO, E. LOPES, A. R. C. **A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências**. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MALACARNE, Vilmar. **Os Professores de Química, Física e Biologia da Região Oeste do Paraná: Formação e Atuação**. Tese. (Doutorado em Educação: Ensino Superior) São Paulo, 261p. , 2007. USP.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA EM SALA DE AULA: A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE DIANTE DOS PROCESSOS FONOLÓGICOS E O ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

¹ Klivy Ferreira dos Reis

² Ruth Braga de Aguiar

Resumo: Este artigo é resultado da pesquisa de campo que surgiu a partir das aulas de Língua Portuguesa III. Cujo objetivo foi refletir a variação linguística encontrada na língua materna. Para entender esse processo como um fato perfeitamente explicável pela linguística e a sociolinguística, a metodologia utilizada foi a de observação no que tange aos processos fonológicos encontrados nos falantes de Humaitá/AM, e a reflexão à luz dos conceitos sobre Fonética e Fonologia, que mostram cientificamente o processo da fonação. A parte teórica sobre os conhecimentos de Fonética e Fonologia optou-se por Câmara Jr. (1978), Fiorin (2003) e Callou & Leite (1990). Ao que cerne o papel do professor da língua portuguesa, optou-se por Possenti (2008), Bagno (2007) e Bortoni-Ricardo (2004) que apresenta as contribuições da sociolinguística para educação em língua materna. Nesse sentido, constatou-se possíveis variações, que são amparadas cientificamente pela sociolinguística.

Palavras-chave: Variação linguística. Processos Fonológicos. Formação.

Introdução

No cotidiano nos deparamos com diversas formas de variações linguísticas. Isso nos faz lembrar que a língua evolui ao longo do tempo. Dessa maneira, é essencial destacar a importância de duas ciências, a Fonética e a Fonologia, no estudo da língua materna.

De acordo, com Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Mas para isso, devem estar sistematicamente presente nas atividades de Língua Portuguesa.

Logo, torna-se importante para o futuro docente conhecer a estrutura da palavra e seu processo de fonação. Assim, como coloca Bagno (2007), “*estudando*

¹ Graduando do Curso de Letras: Língua Portuguesa e Língua Inglesa na Universidade Federal do Amazonas. Contato: klivy-nhoept@hotmail.com

² Orientadora, Professora de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Amazonas. Contato: ruthbragabr@gmail.com

cientificamente a questão, é fácil descobrir que não estamos diante de um traço de “atraso mental” dos falantes “ignorantes” do português, mas simplesmente de um fenômeno fonético que contribui para a formação da própria Língua Portuguesa padrão”.

O presente artigo nasceu a partir da observação, em um momento de formação, sobre processos fonológicos no dia a dia de falantes do município de Humaitá/AM³. Com intuito de colocar um olhar científico sobre as variações lingüísticas que o professor pode encontrar em sala de aula, colocou-se a concepção mais aceita entre os linguistas sobre o objeto de estudo da Fonética e da Fonologia. Para finalizar, apresentou-se uma reflexão sobre a formação e prática docente diante das variações lingüísticas em sala de aula.

1. Metodologia

A metodologia deste artigo é pautada no método de observação que possibilita uma reflexão à luz dos processos fonológicos encontrados nos falantes do município de Humaitaense/AM, pois ele torna-se relevante para o ensino da língua portuguesa ao que cerne a linguística e a sociolinguística. Ele é utilizado para promover situações de observação e relação entre fala e escrita em relação ao estudo da língua.

Por isso autores como Câmara Jr. (1978), Fiorin (2003) e Callou & Leite (1990), Possenti (2008), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004), tem grande contribuição para o estudo desta área, pois suas obras são relevantes para a formação docente no ensino da língua materna no que diz respeito a linguística com viés da gramática normativa, gramática descritiva e gramática internalizada. Assim, os processos fonológicos que foram observados durante a pesquisa de campo exemplificam que os teóricos bem colocaram: todos sabem falar a língua materna e o que se coloca como erro pode ser explicado cientificamente.

A vista disso sabe-se que a língua está em constante evolução e nos deparamos com grandes variações na fala, uma vez que, é empregada de acordo com o processo fônico dos falantes, isso implica nas formas fonéticas e fonológicas da palavra.

³ Foram observados procedimentos éticos internacionais para pesquisa com seres humanos.

Ademais, os resultados obtidos apresentam que as variações fonológicas acontecem com cada falante independente da idade e/ou escolarização, pois essas variações na fala parte muito do contexto regional e cultural que o falante da língua materna está inserido.

2. Fonética e Fonologia

A *Fonética* e a *Fonologia* são disciplinas importantíssimas para os estudos da linguagem. O objeto de estudo de ambas ainda é tema discutido entre os linguistas, mas, segundo Callou & Leite (1999): “*A caracterização da Fonética como ciência que trata a substância da expressão e da Fonologia como ciência que trata a forma da expressão é aceita pela maioria dos linguistas (...)*”. Logo, a *Fonética* é a ciência que estuda o som da fala (substância) e a *Fonologia* é a ciência que estuda o som da língua (forma).

No que tange a *Fonética*, a mesma pode ser diferenciada de acordo com sua abordagem, a saber:

- a) *Fonética articulatória* – quando estuda o aparelho fonador e sua função no processo de fonação da voz humana;
- b) *Fonética acústica* – quando estuda a estrutura física do som;
- c) *Fonética auditiva* – quando se observa as impressões do som pelo ouvido.

A fonética se preocupa com as variações dos fonemas, independente de sua significação na língua. Assim, ela é uma ciência que estuda a transmissão dos sons da fala e as diversas formas disponíveis na mesma. A essas formas disponíveis (variações) ela vai dar o nome de *alofones*, que é a variação de um fonema. Isso poderá ser mais bem observado quando abordarmos os processos fonológicos.

A *Fonologia*, segundo Mesquita (1999), é a parte da gramática que estuda os fonemas levando em conta sua capacidade distintiva. Nesse sentido, à *Fonologia* interessa a oposição de significado que as diversas combinações dos fonemas podem estabelecer. Assim, ela não se interessa pelo significado de um fonema, uma vez que isso não ocorre; ela se interessa pela distinção dos traços distintivos que diferenciam um fonema do outro e pela diferenciação de sentido que a troca desse

fonema pode causar, por exemplo: /f/ é labiodental como /v/, porém ambos sonoros e diferenciam o sentido nos sintagmas *faca* e *vaca*.

2. 1. Transcrição Fonética

A língua é um instrumento de comunicação inata de cada falante e se transforma diacrônica e sincronicamente. Assim, a fala varia de região para região, de cultura para cultura e de geração para geração. Cada ser humano faz uso da linguagem através da língua.

Para Callou e Leite (1990), a língua é dinâmica por sua natureza está sujeita as modificações. Em qualquer momento, quando se combinam elementos para formar palavras ou frases, ocorre uma série de modificações, determinadas por fatores fonéticos. O registro dessas transformações na realização da fala é feito através das *transcrições fonética e fonológica*. No primeiro caso a representação dos fonemas e suas variações são registradas entre []; já o segundo caso, o registro é feito entre / /.

Ex.: a) Leite → ['leitʃi] → Transcrição Fonética

b) Leite → /'leitE / → Transcrição Fonológica

Observando os exemplos acima temos: a) *arquifonema* – a forma ideal da pronúncia de um fonema é registrado na transcrição fonológica pela letra maiúscula; b) *alofone* – a pronúncia exata pelo falante. Outra característica observada nas transcrições fonética e fonológica é a marcação da sílaba tônica por *apóstrofo* antes dessa.

2.2 Fonológicos Processos

Os *Processos Fonológicos* são alterações de fones ou fonemas que causam mudanças nas pronúncias da palavra. Com isso, conhecer os processos fonológicos e como se dá a fonação poderá ajudar na criação de condições que contribuem para o ensino da língua portuguesa padrão e levar os educandos a compreender as diversas situações de variações linguísticas por isso são considerados sincrônicos e diacrônicos devidos o estágio sucessivo da língua. Com relação a isso, Stampe apresenta que:

Os processos fonológicos é uma operação mental que se aplica à fala para substituir, o lugar de uma classe de sons ou de uma sequência de sons que apresentam uma dificuldade específica

comum para a capacidade de fala do indivíduo, uma alternativa idêntica, porém desprovida da propriedade difícil. (STAMPE, 1973, p.3).

A seguir, apresentamos alguns dos processos fonológicos mais presentes na Língua Portuguesa e observados nas entrevistas com falantes humaitaenses. Essas transcrições consideraram os aspectos das pronúncias exatas pelos falantes, logo, sobre o ponto de vista fonético, a saber:

a) *Processos fonológicos de apagamento* consistem no corte fonema da palavra. São classificados em Aférese, Síncope, Apócope. Exemplos:

Aférese: Alteração inicial da palavra - [pɛra'i] por *espera aí*

Síncope: Alteração medial da palavra - [rɛ'bis] por *relógio*

b) *Processos fonológicos de adição* consistem no acréscimo de vogal e consoante da palavra. São classificados em Prótese, Epêntese, Paragoge. Exemplos:

Epêntese: Acréscimo medial da palavra - ['bɔrnus] por *bônus*

Paragoge: Acréscimo final da palavra - ['klivyo] por *Klivy*

c) *Processos fonológicos de transposição* consistem na troca da posição do fonema na palavra. São classificados em Metátese, Diástole, Sístole. Exemplos:

Metátese: Transposição do fonema - [pru'mãw] por *pulmão*

Sístole: Transposição da acentuação para sílaba anterior - [xe'roki] por *xérox*

d) *Processos fonológicos de substituição* consistem na alteração do fonema na palavra. São classificados em Assimilação, Palatização, Retroflexão, Sonorização, Metafonia, Juntura Intervocabular ou Sândi, Labialização, Decaimento, Yeísmo, Rotacismo. Exemplos:

Assimilação: alteração próxima a ele - [tõ'bêy] por *também*

Rotacismo: alteração que ocorre com o fonema /r/ na pronuncia da palavra - ['kraro] por *claro*.

3. Formação do professor de língua materna: as variações linguísticas em sala de aula

A formação do professor de língua materna implica em conhecer sua própria língua. Seja estudante de letras ou pedagogia, a disciplina que pode contribuir para uma prática consciente é a Fonética e a Fonologia, encontrada no curso de letras. Isso é possível, pois, segundo Castanheira & Machado⁴: “*Conhecer melhor alguns aspectos da estrutura da língua, o educador poderá diagnosticar dificuldades, como a troca dos fonemas /p/ e /b/, ambos oclusivos, para intervir de forma mais eficiente.*” Tal intervenção é dada pela variação que o educador fornece em sala de aula em relação ao som da palavra e pelas formas afetivas que o mesmo conscientiza o aluno sobre essas diversas variações.

Nesse sentido, para ocorrer à eficácia da formação docente, é necessário que haja uma relação entre teoria e prática para que o ensino, e em especial o ensino em língua materna, com base no viés da Fonética e da Fonologia, seja eficaz no sistema escolar. Com conhecimentos fonéticos e fonológicos colocado em prática durante a formação do futuro professor, será possível um trabalho com valores culturais e regionais, respeitando o que o educando traz no que tange aos aspectos lingüísticos da fala.

Segundo Bortoni-Ricardo (2004, p. 37), é necessário o conhecimento para o professor no que cerne as variações linguísticas em sala de aula, permitindo a identificação de possíveis “erro de português”. De acordo com a autora, a expressão entre aspas é inadequada e preconceituosa porque, segundo a mesma, o erro de português é uma variedade da língua não um erro propriamente dito. Assim, cabe ao professor saber trabalhar com duas vertentes correspondentes a mediação da língua materna: saber trabalhar o uso não padrão, intervindo de forma que não intimide o educando; e sabendo trabalhar a norma padrão de forma que estimule o educando ao uso da mesma. “*O professor percebe o uso de regras não padrão, não intervém, e apresenta, logo em seguida, o modelo da variante padrão*” (Bortoni-Ricardo, 2004. p. 38).

Paulo Freire (1996) elucida que o professor democrático é aquele que cria através da sua prática a capacidade crítica do educando e trabalha os valores intrínsecos do ensino-aprendizagem e a relação com o conhecimento de mundo, de forma transformadora e não bancária no processo educacional dos educandos.

⁴<http://www.cpgls.ucg.br/6mostra/artigos/LINGUISTICA/SALETE%20FL%C3%94RES%20CASTANHEIRA%20E%20LILIANE%20CARVALHO%20DOS%20SANTOS%20E%20VERUSKA%20RIBEIRO%20MACHADO.pdf>. Último acesso 30/07/2013, às 15h.

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. (FREIRE, 1996, p. 15)

Com base na relação desses conhecimentos, pode-se afirmar que a língua é um processo histórico de mundo na vida dos falantes, porém, sofre evolução com o crescimento social, histórico e demográfico da sociedade. Nesse sentido, o professor tem a função de mediar o conhecimento aos educandos de forma transformista.

Como assegura os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) da Língua Portuguesa, um bom professor tem fundamentalmente a importância de mostrar ao aluno a interlocução e o sentido real que a palavra assume, a saber:

A mediação do professor, nesse sentido, cumpre o papel fundamental de organizar ações que possibilitem aos alunos o contato crítico e reflexivo com o diferente e o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo grupo intenções, valores, preconceitos que veicula, explicitação de mecanismos de desqualificação de posições articulados ao conhecimento dos recursos discursivos e linguísticos. (BRASIL, 1998, p. 48.)

Assim, a formação do docente em língua materna parte do pressuposto da dialética que se tem do processo discursivo dos recursos linguísticos no sistema educacional. No entanto, cabe refletir “O que é ensinar a falar?” A resposta que vem a mente é que aprender a falar é um processo de aprendizagem inato que se desenvolve com o decorrer do tempo através da língua. Porém, esse aprender a falar fica subtendido em conhecer as Normas Gramaticais da Língua Portuguesa para que haja uma comunicação “uniforme”. Isso está longe de acontecer devido à fala ser heterogênea.

Como pondera Bagno (1999), a gramática normativa é decorrente da língua, é subordinada a ela, dependente dela. Remete-se que as manifestações linguísticas são formas de aprender a falar independentemente das regras ou padrões gramaticais.

Possenti (1996, p. 89) assegura que a escola tem a finalidade de ensinar à norma padrão da fala ou dá condições para tal conhecimento ser aprendido, respeitando também os dialetos não padrão para que não ocorra o preconceito

linguístico no espaço escolar. Nesse sentido, o autor propõe que se trabalhe o ensino da língua materna a partir da variação que o aluno trás para sala de aula. Ou seja, respeitando a gramática internalizada do falante.

Mas para isso, o professor deverá ter consciência dos processos fonológicos que mostram a criatividade do ser humano. Nesse sentido, o estudo da Fonética e da Fonologia na formação docente tem grande valor, pois permite ao mesmo trabalhar as variações de forma mais específica. Logo, sendo capaz de diagnosticar que não ocorreu algo errôneo em se falar [sobre'vevi], mas uma variação perfeitamente e cientificamente explicável.

Conclusão

Em suma, o artigo “Variação linguística em sala de aula: A formação e prática docente diante dos processos fonológicos e o ensino da língua materna”, buscou identificar algumas variações fonológicas na fala e suas respectivas transcrições fonéticas que as palavras sofreram de acordo com pronúncia dos falantes. De certa forma, apresentou também os processos fonológicos mais comuns encontrados na Língua Portuguesa.

No tocante o conhecimento sobre Fonética e Fonologia, deve fazer parte da formação docente do professor de Língua Portuguesa que trabalhará com esse processo no espaço escolar. E consta-se que para torna-se um docente competente e transformista, é necessário unificar teoria e prática para que o ensino seja transformador na vida dos educandos, em especial ao que diz respeito sobre os estudos dos processos fonológicos.

Recomenda-se que, para o aprimoramento dessas práxis, também foque os conceitos fonéticos e fonológicos e o processo de fonação. Isso é fundamental que aconteça tanto na formação continuada como na formação inicial para os docentes e futuros docentes que desenvolverão competências para trabalhar com essa temática com base na teoria e prática, na qual saberão intervir de forma coesa as variações encontradas no universo escolar e na sociedade.

5. Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**. 48ª Edição, São Paulo: Ed. Loyola, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna: A sociolinguística em sala de aula**. São Paulo: Parábolas, 2005.

CALLOU, Dinah & LEITE, Yonne. **Iniciação à Fonética e à Fonologia**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CARVALHO, W. J. de A. **O desenvolvimento da consciência fonológica: da sensibilidade à consciência plena das unidades fonológicas**. 2003. 331f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Instituto de Letras, UFBA, Salvador, 2009.

FIORIN, José Luiz (org). **Introdução à Lingüística: princípios de análise**. São Paulo: Contexto, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia; saberes necessários à prática educativa**. 39 ed. São Paulo; Paz e Terra, 2009.

GODOY, Dalva Maria Alves. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil: Influência da consciência fonológica e do método de alfabetização**. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: 2005. 188 p.

MACHADO Veruska Ribeiro & CASTANHEIRA, Salete Flores. **Consciência fonológica e a formação docente**. <http://www.cpgls.ucg.br/6mostra/artigos/LINGUISTICA/SALETE%20FL%20C3%94RES%20CASTANHEIRA%20E%20LILIANE%20CARVALHO%20DOS%20SANTOS%20E%20VERUSKA%20RIBEIRO%20MACHADO.pdf>. Último acesso 30/07/2013, às 15h.

MESQUITA, R. M. **Gramática da língua portuguesa**. 8.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. SP: Mercado das Letras, 2008.

STAMPE, David. **A dissertation on natural phonology**. Tese de Doutorado, Universidade de Chicago, EUA, 1973.

SUEHIRO, A. C. B. (2008). **Processos Fonológicos e Perceptuais e Aprendizagem da Leitura e Escrita: Instrumentos de Avaliação**. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba.